

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

ELSON AUGUSTO DO NASCIMENTO

FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA:
ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
EDUCADORAS/ES DE ESCOLAS DO CAMPO E CONTRIBUIÇÕES
PARA A REINVENÇÃO

VITÓRIA
2019

ELSON AUGUSTO DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA:
ANÁLISE DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
EDUCADORAS/ES DE ESCOLAS DO CAMPO E CONTRIBUIÇÕES
PARA A REINVENÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientador: Professor Doutor Valter Martins Giovedi

VITÓRIA

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado
de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

NASCIMENTO, Elson Augusto do ELSON AUGUSTO DO
N244f NASCIMENTO, 1980-

FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: ANÁLISE DE
UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS DE
ESCOLAS DO CAMPO E CONTRIBUIÇÕES PARA A
REINVENÇÃO / ELSON AUGUSTO DO NASCIMENTO
NASCIMENTO, Elson Augusto do. - 2019.

496 f. : il.

Orientador: VALTER MARTINS GIOVEDI
GIOVEDI, Valter Martins.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Paulo Freire. 2. Formação continuada de professores/as. 3.
Formação permanente de professores/as. 4. Educação do Campo.
I. GIOVEDI, Valter Martins, VALTER MARTINS GIOVEDI. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37

ELSON AUGUSTO DO NASCIMENTO

**FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: ANÁLISE DE UM
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/ES DE ESCOLAS
DO CAMPO E CONTRIBUIÇÕES PARA A REINVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 / 09 / 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valter Martins Giovedi
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Prof. Dr. Alexandre Saul
Universidade Católica de Santos
Membro Externo

Dedico este trabalho aos meus familiares (minha mãe Oliria, meu pai Pedro Augusto e irmão Lázaro Augusto). Se me sinto com coragem para essa busca constante por superação é pelo fato de tê-los em minha trajetória, inspirando-me e fazendo-me esperançoso e forte. Pleno da garra de que, também, somos e podemos.

À memória de minha irmã Angela que escolheu nos deixar. Aquela que torcia e dizia sobre cada conquista alcançada com orgulho e muito entusiasmo. Mesmo na dor de sua partida, escolheu me ensinar e propor duras reflexões sobre a pequenez da vida e a dureza da morte.

Ao Leandro, que me ensina a ser mais simples no olhar e no ser gente. Meu companheiro, parceiro. Compreensivo e que a seu jeito partilha ensinamentos e incentivos que me fortalecem nessa trajetória. Aprendemos juntos. Refazemo-nos. Solidarizamos-nos e resistimos.

Ao meu orientador Valter Martins Giovedi que, com sua sensibilidade e essência genuína de ser, trouxe-me a possibilidade de apreciar e sentir o mundo a partir das reflexões em Paulo Freire. Com ele, aprendo dia a dia, a cada passo a “ser mais” e a “esperançar”, por vozes e olhares de justiça, solidariedade e amorosidade. Com ele, entre as inúmeras compreensões, vejo que não há mal algum em sonhos e utopias, que só existem onde há generosidade da alma. Ser humano de alma freireana que põe meus pensamentos e coração para “freirear” da forma mais autêntica.

Aos meus amigos queridos, Roberto Márcio da Silveira e Junio Hora Conceição que, com suas existências, vozes e afetos, me trouxeram força, incentivo, experiências de resistência e entendimento de que a vida, em sua plenitude, grita liberdade e bonitezas ímpares.

A todas as professoras e a todos os professores que passaram por minha caminhada, incentivando, motivando e me dando a possibilidade de ver a educação como uma generosa libertação e humanização.

Às educadoras e aos demais profissionais da rede de ensino do município participante da pesquisa e a todas e todos que estão e estiveram comigo em minha formação humana e profissional, especialmente àqueles que não soltam minhas mãos; dedico

também àqueles que a vida me fez soltar as mãos pela caminhada, sobretudo. Todos me ensinam e estão um pouco em mim.

Especialmente a Paulo Freire, grande pensador de nosso tempo que, radicalmente, me ensina e me desafia a cada palavra, a acreditar na coragem, no amor, no diálogo, no respeito. Mesmo parecendo difícil, me faz olhar e acreditar que é possível um mundo sendo mais.

E, por fim, às minhas maiores razões de ser educador: alunos e alunas com os/as quais vivo as paciências e as impaciências de cada vez mais ser um sonhador e desafiador de mim, em mim. Um inconcluso inquietado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, grande construtor de minha trajetória, aquele a quem sempre busquei em oração e me trouxe, até nas adversidades, grandes pessoas. São muitos aqueles e aquelas que fizeram e fazem parte de minha história pessoal, profissional e acadêmica. Portanto, estão de alguma maneira, do jeito que me tocaram, presentes. Sou imensamente grato por ter em minha vida cada uma das pessoas que me compõe. Entre elas, mencionarei alguns desses que tocam e tocaram minha história, até aqui, mas ressalto que, mesmo não citando todas e todos, deixo meu imenso agradecimento.

Coloco-me, humildemente, a externar agradecimentos:

À professora Débora Monteiro do Amaral e ao professor Alexandre Saul pelo respeito, pela sensibilidade e dedicação colocados para mim e com o trabalho de produção durante a qualificação. Suas contribuições, indagações e reflexões me fizeram sentir e compreender a importância de um posicionamento político e crítico sob a concepção da formação humana e profissional na Educação. E que ser professor é e precisa se tornar permanentemente um ato político, artístico, estético, e que o diálogo seja o compromisso pela busca constante da democracia, da criticidade, da tomada de consciência crítica e da superação de condições desumanizantes.

À professora Dulcinea Campos Silva e, especialmente, ao professor e orientador Valter Martins Giovedi, que resignificaram minha compreensão e meu olhar para a Educação do Campo, me trouxeram à pele e ao coração a oportunidade de experienciar e desvelar sentidos sobre a Educação Popular e saberes freireanos, destaco, humildemente, como tendo sido uma das mais relevantes e valiosas transformações humanas e profissionais de minha vida. Com vocês, encontrei meu território de ideias, pensamentos e proposições e me recolhi na minha forma de pensar. Permiti-me florescer.

Às professoras e aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sobretudo àquelas/es com quem convivi, dialoguei, partilhei indagações, ideias e pensamentos e que, generosamente, se colocaram para a escuta, contribuindo para meu movimento de

formação: Alexandro Braga Vieira, Andressa Mafezoni Caetano, Cleyde Rodrigues Amorim, Dulcinea Campos Silva, Eduardo Augusto Moscon Oliveira, Itamar Mendes da Silva, Junia Freguglia Machado Garcia, Sandra Kretti da Silva e Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Possibilitaram refolhar minha postura critico-reflexiva sobre o ato de ser docente.

A todas as minhas colegas e aos meus colegas de turma, “os Pirilampos”, que estiveram juntos no mestrado e que fizeram parte de momentos em que nos encontramos e desencontramos, refletimos, partilhamos, nos solidarizamos, aprendemos, construímos e, acima de tudo, aprendemos a nos amar e nos respeitar. Sempre lembrarei com imenso carinho e alegria de cada detalhe. Em especial, quero agradecer ao grupo de colegas de linha de pesquisa: Ana C. S. Zouain, Anibal S. de Almeida, Charla B. de O. Macedo de Campos, Eliana A. de Jesus Reis, Gabriela N. de Menezes, Hadassa da C. Santiago, Jéssica C. Caprini, Mariana D. Gatti, Nathan M. G. Fernandes. Deixo minha carinhosa gratidão aos amigos que chegaram de forma gostosa e trouxeram risadas, aprendizagens, boas trocas: Roberta Gonçalves Duarte e Francisco de Assis Xavier. À querida amiga Lara Regina C. Lacerda pelas caronas e ao querido amigo e irmão Roberto Márcio da Silveira pelas hospedagens e pela linda amizade que nasceu, a ser preservada por toda vida.

A todas e todos com quem estive por várias vezes nos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo e do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire, amigos e colegas com quem partilhei as mais lindas e puras reflexões sobre a humanização do ser humano, encontros em que fui colocado para refletir o meu lugar neste mundo e repensar minhas convicções e perspectivas. Espaço de debate e de diálogo que aprecio, pelo qual sempre trarei no peito carinho, admiração, gratidão e respeito.

Às educadoras e aos educadores (professores/as, pedagogas e gestores/as) da rede municipal de ensino de Pancas/ES e aos alunos e às alunas desse município com quem convivi, convivo e pude aprender e encontrar elementos para as escolhas que fiz como estudante, profissional e pesquisador da Educação, na minha trajetória de mestrado e para a vida em formação. Com vocês, compreendi a importância da persistência, da tolerância, da paciência, de amar acima de qualquer adversidade a minha profissão e que, na educação, nunca há derrotas ou fim do caminho, mas

sempre recomeços. Foram e são, como colegas de trabalho, minha forte motivação para jamais desistir. Me ensinam a ser forte e reafirmam em mim as certezas, mesmo quando chegavam as dúvidas. Destaco a Escola Municipal Ensino Fundamental Oraide Gomes de Miranda, o meu lugar.

Ao meu querido amigo e melhor professor e incentivador, que a vida me trouxe na minha educação básica: o professor Luis Roberto Ulich que, no momento em que eu pensei que não seria possível continuar minha vida escolar, segurou em minhas mãos, abriu o caminho, me pôs para trilhá-lo e olhar para o mundo enxergando-o com possibilidades. Me fez ver sonhos e esperança na educação. O maior incentivador de ter me tornado professor e de ver a educação como algo sério.

Ao grupo de educadoras e à Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Norte/ES, amigas e amigos que me acolheram com imenso respeito e zelo durante todo o processo de pesquisa. Com quem convivi por quase um ano. Diálogos que me trouxeram uma postura mais sensível sobre o lugar e a voz dos professores e professoras no processo de formação docente.

Aos/às amigos/as e companheiros/as de trabalho da Secretaria Municipal de Assistência Social em Pancas/ES, que me acolheram com alegria, simplicidade, humildade e generosidade durante o período de formação, em que desenvolvi minhas atividades de formação e de trabalho. Com vocês, me tornei mais humano, seus ensinamentos me fizeram mais sensíveis às questões sociais e aos direitos humanos. Propiciaram, na prática, que eu me aproximasse de tantos pensamentos freireanos. Incluo, aqui, cada cidadão e cidadã que fizeram parte dessa trajetória com suas histórias de mazelas, injustiças sociais, violências, negligências de direitos, pobreza, desigualdades e, principalmente, de superação.

E, especialmente, à Secretaria Municipal de Educação de Pancas/ES e à Prefeitura, que atenuaram minhas dificuldades, olhando com respeito, ética, sensibilidade e colaboração para minha trajetória, colocando-se com disposição na colaboração.

Por fim, à Universidade Federal do Espírito Santo, com destaque ao Centro de Educação, lugar que me fez saborear uma visão crítica e progressista de ser professor, mostrando-me posições e dando-me a liberdade para fazer escolhas e

assumir-me a partir do conhecimento construído. Transformou minha forma de me ver como professor e ser humano. Lugar de apreço pela diversidade e de defesa de uma educação democrática e que liberta, comprometida com a defesa dos direitos humanos e da liberdade de cátedra.

Espero, a cada superação, conquista e inconclusão humana amenizada, poder contribuir para a construção do conhecimento e avanços, rumo a uma educação cada vez mais justa, humanizada, democrática, libertadora e a serviço da denúncia do que desumaniza e do anúncio de um projeto comprometido com a vida concreta. De ser um educador capaz de saber aceitar com sensibilidade, curiosidade e empatia as diferenças e celebrá-las.

MURAR O MEDO

Mia Couto

O medo foi um dos meus primeiros mestres. Antes de ganhar confiança em celestiais criaturas, aprendi a temer monstros, fantasmas e demônios. Os anjos, quando chegaram, já era para me guardarem. Os anjos atuavam como uma espécie de agentes de segurança privada das almas.

Nem sempre os que me protegiam sabiam da diferença entre sentimento e realidade. Isso acontecia, por exemplo, quando me ensinavam a recear os desconhecidos. Na realidade, a maior parte da violência contra as crianças sempre foi praticada, não por estranhos, mas por parentes e conhecidos. Os fantasmas que serviam na minha infância reproduziam esse velho engano de que estamos mais seguros em ambiente que reconhecemos.

Os meus anjos da guarda tinham a ingenuidade de acreditar que eu estaria mais protegido apenas por não me aventurar para além da fronteira da minha língua, da minha cultura e do meu território. **O medo foi, afinal, o mestre que mais me fez desaprender.** Quando deixei a minha casa natal, uma invisível mão roubava-me a coragem de viver e a audácia de ser eu mesmo. **No horizonte, vislumbravam-se mais muros do que estradas.** Nessa altura, algo me sugeria o seguinte: que **há, neste mundo, mais medo de coisas más do que coisas más propriamente ditas.**

No Moçambique colonial em que nasci e cresci, a narrativa do medo tinha um invejável *casting* internacional. Os chineses que comiam crianças, os chamados terroristas que lutavam pela independência e um ateu barbudo com um nome alemão. Esses fantasmas tiveram o fim de todos os fantasmas: **morreram quando morreu o medo.** Os chineses abriram restaurantes à nossa porta, os ditos terroristas são hoje governantes respeitáveis e Karl Marx, o ateu barbudo, é um simpático avô que não deixou descendência.

O preço dessa construção de terror foi, no entanto, trágico para o continente africano. Em nome da luta contra o comunismo, cometeram-se as mais indizíveis barbaridades. Em nome da segurança mundial, foram colocados e conservados no poder alguns dos ditadores mais sanguinários de toda a história. A mais grave dessa longa herança de intervenção externa é a facilidade com que as elites africanas continuam a culpar os outros pelos seus próprios fracassos.

A Guerra Fria esfriou, mas o maniqueísmo que a sustinha não desarmou, inventando rapidamente outras geografias do medo — a Oriente e a Ocidente — e, porque se trata de entidades demoníacas, não bastam os seculares meios de governação. Precisamos de intervenção com legitimidade divina. O que era ideologia passou a ser crença. O que era política, tornou-se religião. O que era religião passou a ser estratégia de poder.

Para fabricar armas, é preciso fabricar inimigos. Para produzir inimigos, é imperioso sustentar fantasmas. A manutenção desse alvoroço requer um dispendioso aparato e um batalhão de especialistas que, em segredo, tomam decisões em nosso nome. Eis o que nos dizem: para superarmos as ameaças domésticas, precisamos de mais polícia, mais prisões, mais segurança privada e menos privacidade. Para enfrentarmos as ameaças globais, precisamos de mais exércitos, mais serviços secretos e a suspensão temporária da nossa cidadania.

Todos sabemos que o caminho verdadeiro tem que ser outro. Todos sabemos que esse outro caminho poderia começar, por exemplo, pelo desejo de conhecermos melhor esses que, de um e de outro lado, aprendemos a chamar de “eles”. Aos adversários políticos e militares juntam-se agora o clima, a demografia e as epidemias. O sentimento que se criou é o seguinte: a realidade é perigosa, a natureza é traiçoeira e a humanidade, imprevisível.

Vivemos como cidadãos e como espécie, em permanente situação de emergência. Como em qualquer outro estado de sítio, as liberdades individuais devem ser contidas, a privacidade pode ser invadida e a racionalidade deve ser suspensa. Todas essas restrições servem para que não sejam feitas perguntas, como por exemplo, estas: por que motivo a crise financeira não atingiu a indústria do armamento? Por que motivo se gastou, apenas no ano passado, um trilhão e meio de dólares em armamento militar? Por que razão os que hoje tentam proteger os civis na Líbia são exatamente os que mais armas venderam ao regime do coronel Kadafi? Por que motivo se realizam mais seminários sobre segurança do que sobre justiça? Se queremos resolver e não apenas discutir a segurança mundial, teremos que enfrentar ameaças bem reais e urgentes.

Há uma arma de destruição massiva que está sendo usada todos os dias, em todo o mundo, sem que seja preciso o pretexto da guerra. Essa arma chama-se fome. Em pleno século XXI, um em cada seis seres humanos passa fome. O custo para superar a fome mundial seria uma fração muito pequena do que se gasta em armamento. A fome será, sem dúvida, a maior causa de insegurança do nosso tempo. Mencionei ainda uma outra silenciada violência: em todo o mundo, uma em cada três mulheres foi — ou será — vítima de violência física ou sexual durante o seu tempo de vida. É verdade que, sobre uma grande parte do nosso planeta, pesa uma condenação antecipada pelo fato simples de serem mulheres.

A nossa indignação, porém, é bem menor que o medo. Sem darmos conta, fomos convertidos em soldados de um exército sem nome e, como militares sem farda, deixamos de questionar. Deixamos de fazer perguntas e discutir razões. As questões de ética são esquecidas, porque está provada a barbaridade dos outros e, porque estamos em guerra, não temos que fazer prova de coerência, nem de ética nem de legalidade.

É sintomático que a única construção humana que pode ser vista do espaço seja uma muralha. A Grande Muralha foi erguida para proteger a China das guerras e das invasões. A Muralha não evitou conflitos, nem parou os invasores. Possivelmente morreram mais chineses construindo a muralha do que vítimas das invasões que realmente aconteceram. Diz-se que alguns trabalhadores que morreram foram emparedados na sua própria construção. Esses corpos convertidos em muro e pedra são uma metáfora do quanto o medo nos pode aprisionar.

Há muros que separam nações, há muros que dividem pobres e ricos, **mas não há hoje, no mundo, um muro que separa os que têm medo dos que não têm medo.** Sob as mesmas nuvens cinzentas vivemos todos nós, do Sul e do Norte, do Ocidente e do Oriente. Citarei Eduardo Galeano acerca disto, que é o medo global, e dizer:

Os que trabalham têm medo de perder o trabalho; os que não trabalham têm medo de nunca encontrar trabalho; quando não têm medo da fome têm medo da comida; os civis têm medo dos militares; os militares têm medo da falta de armas e as armas têm medo da falta de guerras.

E, se calhar, acrescento agora eu: **há quem tenha medo que o medo acabe.**

(COUTO, 2011, s.p., grifos nossos)

PARA OS QUE VIRÃO

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular – foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
— muito mais sofredamente —
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

(FREIRE, 2018a, p. 2013)

RESUMO

Analisa-se a construção e o desenvolvimento de um processo de formação permanente de educadoras/es de escolas do campo na perspectiva freireana, tendo em vista o desvelamento e a apresentação de contribuições críticas, de obstáculos e de possibilidades para a reinvenção da prática de formação, a partir da colaboração dos/das professores/as-formadores/as e dos/as participantes de um grupo em formação. Como referencial, utilizam-se os pensamentos de Freire e, como aportes teóricos, autores que se colocam em defesa da formação docente, numa perspectiva permanente, entre os quais Silva, Saul e Giovedi, que contribuem para a análise e a interpretação das informações produzidas. Trabalha-se com a metodologia da observação participante, numa abordagem qualitativa, com base em Lüdke e André, Minayo, Chizzotti, Ezpeleta e Rockwell e Brandão, além de proposições de Paulo Freire. A proposta de pesquisa se concretizou em um projeto de extensão de formação continuada freireana de educadoras de escolas do campo multisseriadas do município de São Domingos do Norte/ES, realizada em onze encontros, com trinta e oito educadoras/es de escolas seriadas e multisseriadas da educação básica. Os dados produzidos durante o desenvolvimento da pesquisa foram agrupados em categorias freireanas que correspondem aos princípios utilizados para a análise dos momentos de desconstrução e de construção da proposta: formação permanente freireana, dialogicidade, reflexão crítica sobre a prática, participação, conscientização, politicidade, currículo e práxis-transformadora, que constituem uma trama conceitual do pesquisador sobre a ideia de formação permanente de Paulo Freire. Os resultados obtidos demonstram o significado e a relevância dos princípios e dos momentos como caminho para sustentar a análise do processo de desenvolvimento do programa de formação e como superação de práticas formativas hegemônicas. Assim, procura-se analisar se os momentos dão conta dos princípios formativos freireanos, se as práticas contribuem para a compreensão dos sujeitos sobre a formação “continuada” numa perspectiva permanente e se favorecem uma práxis transformadora dos envolvidos com relação à formação docente de educadoras/es, manifestando valores emancipatórios da docência e enunciando mudanças de práticas. A pesquisa torna-se uma contribuição para um eixo repleto de necessidades e, por se materializar como uma proposta de trabalho do processo formativo que se torna quebra de paradigma e reflexão crítica às políticas e às práticas de formação docente, apresenta-se como

possibilidade de pensar sobre o descaso e o domínio de formação para a Educação do Campo a partir de um modelo de mercado, desarticulado da realidade concreta dessa modalidade. Como produto, mostra-se uma reinvenção de fundamentos e indicações metodológicas, a fim de contribuir para a formação de educadoras/es da Educação do Campo, tendo fundamentos e categorias freireanas como referencial, numa perspectiva crítico-libertadora, delineado por princípios, condições e momentos necessários a um Programa de Formação Permanente de educadoras/es da Educação do Campo.

Palavras chaves: Paulo Freire. Formação permanente. Educação do Campo.

ABSTRACT

This study analyzes the construction and development of a process of permanent education of rural school educators in the Freire's perspective in order to unveil and present critical contributions, obstacles and possibilities for the reinvention of the practice of teacher education, based on the collaboration of the teachers and the participants of an educational group. As a reference, Freire's thoughts are used and, as theoretical framework, authors who stand in defense of teacher education in a permanent perspective, among which Silva, Saul and Giovedi stand out. These are authors who contribute to the analysis and interpretation of the information produced. This study employed the methodology of participant observation, in a qualitative approach, based on Lüdke and André, Minayo, Chizzotti, Ezpeleta and Rockwell and Brandão, as well as Paulo Freire's propositions. The research proposal was materialized in a project of extension of Freire's continuous education of teachers at multigraded schools in the municipality of São Domingos do Norte, ES, Brazil. The project was held in eleven meetings, with thirty-eight educators of graded and multigraded elementary schools. The data produced during the research development were grouped in Freire's categories that correspond to the principles used for the analysis of the moments of deconstruction and construction of the proposal: Freire's permanent education, dialogicity, critical reflection on practice, participation, awareness, politicity, curriculum and transformative praxis, which constitute a conceptual framework of the researcher about Paulo Freire's idea of permanent education. The results show the meaning and relevance of the principles and moments as a way to support the analysis of the process of development of the education program and to overcome hegemonic formative practices. Thus, we sought to analyze if the moments account for Freire's educational principles; if the practices contribute to the subjects' understanding about the "continued" education from a permanent perspective; and if they favor a transforming praxis of those involved in relation to teacher education, thus showing emancipatory values of teaching and harbinger changes in practice. This research is a contribution to an axis full of needs and it is materialized as a proposal of the education process that becomes a paradigm break and critical reflection on teacher education policies and practices. It presents itself as a possibility to think about the neglect and the domain of teacher education for Rural Education from a market model, detached from the concrete reality of this modality. As

a product, it is shown a reinvention of fundamentals and methodological indications in order to contribute to the formation of educators of Rural Education, having Freire's fundamentals and categories as reference, in a critical-liberating perspective, outlined by principles, conditions and necessary moments for a Permanent Educational Program for Rural Educators.

Keywords: Paulo Freire. Permanent teacher education. Rural Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Formação permanente em São Domingos do Norte	242
Fotografia 2 – Participantes da formação permanente freireana.....	242
Fotografia 3 – Grupo de participantes da formação permanente freireana	243
Fotografia 4 – Diálogo entre formador e participantes	244
Fotografia 5 – Atividades em grupo.....	245
Fotografia 6 – Participação nas atividades em grupo.....	245
Fotografia 7 – Apresentação da rede temática.....	246
Fotografia 8 – Cena dos encontros	382
Fotografia 9 – Construção de rede temática	383
Fotografia 10 – Construção coletiva de rede temática	383

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de escolas extintas das redes estadual e municipal do Espírito Santo – de 2007 a 2018.....	59
Tabela 2 – Escolas e matrículas das escolas rurais das redes estadual e municipal do Espírito Santo – de 2007 a 2018.....	60
Tabela 3 – Quantidade de docentes por escolaridade em escolas rurais das redes estadual e municipais do Espírito Santo – de 2008 a 2018.....	61
Tabela 4 – Quantidade de turmas e matrículas de turmas multisseriadas em escolas rurais das redes estadual e municipal do Espírito Santo – de 2007 a 2018	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceitos freireanos para a formação de professores.....	182
Figura 2 – Esquema de espaço-tempo de pesquisa	231
Figura 3 – Localização do município de São Domingos do Norte no estado do Espírito Santo	234
Figura 4 – Percurso de uma construção de rede temática	384

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação Inicial de professores da Educação Básica no Brasil, 2013 a 2018.....	91
Gráfico 2 – Número de estabelecimentos na Educação Básica, Ensino Regular, Especial e/ou EJA Rural no Brasil	117
Gráfico 3 – Perfil do público da formação	256
Gráfico 4 – Tempo de docência dos professores	256
Gráfico 5 – Residência dos professores.....	257
Gráfico 6 – Gênero/Sexo dos professores participantes	257
Gráfico 7 – Formação inicial profissional – 1ª licenciatura	258
Gráfico 8 – Instituição de formação no ensino superior	259
Gráfico 9 – Número de licenciaturas dos participantes	259
Gráfico 10 – Modalidade de formação de ensino superior dos professores participantes	260

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese histórica sobre a formação de professores no Brasil.....	76
Quadro 2 – As Constituições brasileiras e as diferentes concepções de educação.....	111
Quadro 3 – Fases metodológicas da pedagogia de Paulo Freire.....	129
Quadro 4 – Etapas da construção coletiva do plano de trabalho pedagógico.....	167
Quadro 5 – Proposta de formação de São Domingos do Norte.....	240
Quadro 6 – Momento de desconstrução na formação permanente em São Domingos do Norte.....	266
Quadro 7 – Momento da construção na formação permanente em São Domingos do Norte.....	266
Quadro 8 – Plano do Encontro 1.....	267
Quadro 9 – Plano do Encontro 2.....	271
Quadro 10 – Plano do Encontro 3.....	275
Quadro 11 – Plano do Encontro 4.....	278
Quadro 12 – Plano do Encontro 5.....	282
Quadro 13 – Plano do Encontro 6.....	285
Quadro 14 – Plano do Encontro 7.....	288
Quadro 15 – Plano do Encontro 8.....	290
Quadro 16 – Plano do Encontro 9.....	293
Quadro 17 – Plano do Encontro 10.....	294
Quadro 18 – Plano do Encontro 11.....	296
Quadro 19 – Princípios e momentos estruturantes de um processo de formação continuada na perspectiva da formação permanente freireana.....	406

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Aplicação do Conhecimento
Alfa.	Alfabetização
BBCFD	Base Nacional Comum de Formação Docente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEM	Comissão de Educação do Município
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMECES	Comitê Estadual de Educação do Campo no Espírito Santo
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EEIM	Escola de Educação Infantil Municipal
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPM	Escola Pluridocente Municipal
ER	Estudo da Realidade
EUM	Escola Unidocente Municipal
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Geia	Subgerência de Estatísticas Educacionais
Gepeces	Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação do Campo do Espírito Santo
GEPPFES	Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire do Espírito Santo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
Inbra	Instituto Brasileiro da Reforma Agrária
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inda	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MST	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
OC	Organização do Conhecimento
Paebes	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
Paes	Pacto pela aprendizagem do Espírito Santo
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Aprendizagem a Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Ponafor	Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Básica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Promune	Programa de Municipalização do Ensino Pré-Escolar e Fundamental oficial do Espírito Santo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
Recid	Rede de Educação Cidadã
Ried	Rede Interdisciplinar de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIEd	Sistema Integrado de Informações Educacionais
Sudene	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
Sudesul	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UaB	Universidade Aberta do Brasil
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

PRÓLOGO	28
1 INTRODUÇÃO	43
2 REINVENÇÃO CRÍTICA DO OLHAR SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA E EDUCAÇÃO DO CAMPO	72
2.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DE FORMAÇÃO	72
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS E FINALIDADES	95
2.3 INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO	118
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE ..	125
2.4.1 A experiência de formação permanente de Paulo Freire na construção do currículo popular numa perspectiva da libertação	126
2.4.2 A formação docente e suas vertentes: a formação em serviço, a formação continuada, a formação contínua e a formação permanente	132
2.4.3 A concepção de formação permanente de Paulo Freire como um paradigma para repensar o processo formativo	137
2.4.4 A experiência de formação permanente freireana na construção do currículo, numa perspectiva crítico-emancipatória	143
2.4.5 A experiência de formação permanente freireana, na construção do currículo crítico-popular	148
2.4.6 A experiência da formação permanente, na construção do currículo numa perspectiva crítico-libertadora	163
2.4.7 Considerações	168
2.5 TRAMA CONCEITUAL FREIREANA COMO AÇÃO CRIADORA NA REINVENÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO A PARTIR DO PARADIGMA DA FORMAÇÃO PERMANENTE	171
2.5.1 Formação permanente compromete-se com a dialogicidade	183
2.5.2 Formação permanente exige reflexão crítica sobre a prática docente	186
2.5.3 Formação permanente propõe atenção à participação docente	190
2.5.4 Formação permanente possibilita a conscientização educadores- educandos	198

2.5.5 Formação permanente desenvolve politicidade.....	204
2.5.6 Formação permanente que suscita currículo e sua reinvenção como prática de formação educativa	208
2.5.7 Formação permanente objetiva uma práxis transformadora	213
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	221
3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA	221
3.2 LÓCUS DA PESQUISA: SÃO DOMINGOS DO NORTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	233
3.3 PROPOSTA DE PESQUISA: A HISTORICIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROPOSTO PELOS FORMADORES	236
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO.....	246
3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	252
3.5.1 Os sujeitos formadores do processo formativo da investigação	252
3.5.2 Os sujeitos participantes do processo formativo da investigação	254
3.6 GARANTIAS DE CREDIBILIDADE DA PESQUISA	260
4 OS DADOS PRODUZIDOS E SEUS POSSÍVEIS SIGNIFICADOS PERANTE AS CATEGORIAS FREIREANAS	263
4.1 PANORÂMICA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO: SÍNTESE DO QUE OCORREU EM CADA ENCONTRO	264
4.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE À LUZ DAS CATEGORIAS FREIREANAS.....	300
4.2.1 Análise de uma coordenação do processo de formação permanente de escolas do campo.....	300
4.2.2 Análise da formação a partir das categorias freireanas	312
4.2.2.1 Dialogicidade.....	318
4.2.2.2 Reflexão crítica sobre a prática	324
4.2.2.3 Participação.....	335
4.2.2.4 Conscientização	348
4.2.2.5 Politicidade	357
4.2.2.6 Currículo.....	369
4.2.2.7 Práxis transformadora	386
4.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS VIVENCIADOS E EXPERIENCIADOS NAS CONSTRUÇÕES COLETIVAS DA FORMAÇÃO	389

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRODUTO	393
5.1 O INÉDITO VIÁVEL DE UMA FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: PERSISTÊNCIA E ESPERANÇA	393
5.2 O PRODUTO DA PESQUISA: PRINCÍPIOS E MOMENTOS DE UMA FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA	403
5.3 PARA ALÉM DA PESQUISA.....	410
REFERÊNCIAS	414
ANEXO A – FORMALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UNIVERSIDADE E MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE	427
ANEXO B – FORMALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UNIVERSIDADE E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE	428
ANEXO C – CARTA 1 – FORMADOR A: CARTA-RESPOSTA DO PROFESSOR- FORMADOR	430
ANEXO D – CARTA 1 – FORMADOR B: CARTA-RESPOSTA DA PROFESSORA-FORMADORA	436
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA SUPORTE DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO	440
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: CONHECENDO O GRUPO DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE	441
APÊNDICE C – FOLHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SÃO DOMINGOS DO NORTE	442
APÊNDICE D – CARTA-ENTREVISTA PARA O PROFESSORES- FORMADORES	443
APÊNDICE E – RELATÓRIO DESCRITIVO DOS ENCONTROS, RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES	445
APÊNDICE F – RELATÓRIO DESCRITIVO DOS ENCONTROS, RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES	461

PRÓLOGO

A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar (GADOTTI, 2003, s.p.).

O ato de voltar a minha infância é um retorno de descoberta do tanto que tenho a aprender. Assim é para mim o movimento por ela. É uma oportunidade curiosa, mais que nostálgica. É uma abertura para as compreensões das dificuldades, das experiências, limitações e superações. Um ato de aceitação do quanto a vida e a sua condição já me enunciavam aprendizagens, ainda que, nesse tempo, não eram tomadas por minha consciência como parte do meu ser.

Escolho iniciar falando sobre a minha trajetória a partir da infância por entender que as tantas experiências agradáveis e as inúmeras lembranças de situações difíceis, de carências, mazelas, de escassezes e precariedades, das quais participei como menino, atravessam o ser humano e o profissional de hoje. Para Freire (2015, p. 43), a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje não poderão ser compreendidas isoladamente; logo, não podemos negar a sua dimensão particular. Gosto de escolher, assim como Freire fez, destacar a importância desse diálogo da minha experiência humana e educacional de menino como parte de minha formação permanente, da construção acadêmica e, fundamentalmente, humana.

Experimentei-me, como menino (FREIRE, 2015), socialmente e na história de uma sociedade dependente, uma infância no meio rural, em uma comunidade no interior de Colatina (ES) conhecida como Córrego do Limão, morando em uma fazenda, onde meus pais eram lavradores, operários, com um jeito de viver que não parecia, a primeiro olhar, ser preenchido por sonhos e esperanças. Infância marcada não pela falta total, mas, fortemente, pela limitação, pelas escassezes e até algumas privações. Sou filho de pai e mãe não escolarizados, mas portadores de uma sensibilidade sobre o valor da educação na formação do ser humano e na mudança da condição de opressão. Pais sabidos de que era preciso encontrar, mesmo que aparentemente impossível, a oportunidade de fazer um “futuro melhor” na escola — como dizia, e

ainda diz, meu pai. Desde os seis anos, quando fui matriculado, em razão da limitação de leitura e escrita de meu pai e minha mãe, já tive que logo cedo ajudar nos registros da casa, quando havia a necessidade de uso e compreensão da palavra escrita. Ao refletir sobre essa situação acredito que foi decisiva no estímulo das minhas experiências de leitura e escrita. Precisava mostrar que a escola estava servindo para algo, mesmo que as tantas coisas que circulavam por ela não fizessem qualquer relação e sentido com a minha vida de menino do campo para minha cabeça ainda de menino.

Comecei como estudante, em 1987, em uma escola rural multisseriada¹, que conhecíamos como Escola Unidocente Graciliano Ramos, hoje já fechada, na qual a professora se organizava em meio ao ofício de dar as aulas para todos e se desdobrar entre os demais afazeres escolares que iriam para além de seu exercício docente, fazendo com que ela necessitasse do auxílio de todos nós. Havia atividades que iam desde o preparo na merenda e na limpeza até a organização da escola. Talvez o que, a primeiro olhar, parecesse estranho, já contribuía para o meu processo de formação e de aprendizagem.

Não era a escola um lugar em que se falava de sonhos, possibilidades e futuro. A preocupação da professora era nos garantir dominar a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos básicos. Como era uma escola distante de sua residência, ela não dizia, mas ficava claro em seus olhares, gestos e suas falas que seu estar ali era provisório. Sentíamos isso. Aquela realidade não fazia parte de seus sonhos e suas expectativas. Pouco se falava das possibilidades de que havia mundos possíveis para além dali.

A infância se misturava a inúmeros afazeres adultos. Ajudava em casa, na escola e na comunidade. No fundo, eu vivia uma radical ambiguidade: era menino antecipado em gente grande. A meninice ficava espremida entre o brinquedo, as brincadeiras populares e o “trabalho”. Entre a liberdade e a necessidade.

Freire (2015, p. 50) nos traz sensivelmente experiências sobre sua infância, nas quais me vejo e sinto sendo atravessadas pela realidade de minha infância pobre, de menino

¹ De acordo com definição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007, p. 25), classes multisseriada são aquelas que “[...] têm alunos de diferente séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsáveis pela classe”.

do interior. Essa mistura de infância com coisas de adultos, trabalho e privações, de pouca coisa para ser dividida com os irmãos e os colegas me trazem as memórias mais marcantes e intensas que carrego. Constituem as mais fortes lembranças e significados de mundo.

Em meio às incertezas, às dúvidas e aos medos, rompi com as expectativas traçadas para aqueles tantos meninos e meninas do lugar onde vivi. Muitos de meus colegas entendiam que terminar a quarta série era o mais longe que iríamos. Foram convencidos pelas falas conformistas, não maldosas, que permeavam as conversas dos adultos, pois teriam, após essa etapa, que empenhar no trabalho com seus pais e abandonar a vida escolar. Em 1991, comecei a 6ª série na Escola Estadual Padre Fulgêncio, em distrito a oito quilômetros da minha casa, percurso que fazia sozinho, em uma bicicleta.

Mas era preciso, como diz Freire (2015), experimentar as primeiras tentativas de educação do medo, sem o que não criamos coragem de ir além daquela realidade limitante. Permitir-me cursar segunda etapa do Ensino Fundamental foi mais um passo dado. Fui adiante, cursei o segundo grau e ingressei no Ensino Superior privado.

Não havia em mim um exercício consciente da compreensão das razões dos fatos e de cada situação que me era colocada pela trajetória ou a percepção das significações do processo pelo qual a vida de menino me movia. Mas de uma coisa eu tinha certeza: não poderia desistir, por mais difícil que as coisas pudessem parecer. Era preciso persistir. Era preciso resistir às adversidades e dificuldades, por mais que parecesse mais fácil deixar a escola e ir trabalhar (pois era a razão de muitos daquele lugar) e pensar que estudar era perda de tempo. Mesmo experimentando-me na carência, não caí em seu total fatalismo e, por mais que pareça nostalgia, “[...]voltar-me a infância remonta um ato de curiosidade necessário, Freire” (2105, p. 42).

Ao terminar a 8ª série, em 1995, me parecia o mais possível ser professor, pois era o que estava mais próximo de nossas condições e realidade. Então iniciei o curso do magistério no município de São Domingos do Norte, na Escola Estadual São Domingos. Nesse momento, tive certezas de que o mais possível era minha escolha de caminhada profissional, que me enchia de alegria, esperança, sonhos e vontade.

A vida me levou a continuar, no ano seguinte, meu curso no município de Pancas, na Escola Estadual Arariboia, momento decisivo com início do estágio supervisionado e da descoberta do ser educador.

Logo que concluí o magistério comecei a dar aulas, no ano 2000, a convite do diretor, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arariboia, no município de Pancas, para o Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, para alunos oriundos de escolas urbanas e do campo, de realidades semelhantes e iguais à minha história. Posteriormente comecei a atuar no Ensino Médio e para turmas de magistério. Ao mesmo tempo em que lecionava, iniciei o curso licenciatura em Letras/Português pela Faculdade Castelo Branco, em Colatina/ES. O entusiasmo e o envolvimento com a Educação me fizeram, em seguida, cursar licenciatura em Pedagogia, porque acreditava que assim ampliaria a compreensão dos sentidos da Educação.

A experiência profissional me fez começar a compreender que a luta de professoras e professores é o saber que deve forjar, neles e nelas, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa (FREIRE, 2016), mesmo que eu ainda fosse preenchido de sentidos e de uma ingenuidade de docência, trazida pela pouca experiência e poucas oportunidades de pensar criticamente sobre meu ato de ser professor e minha prática. Essa postura mágica e ingênua me impedia de enxergar a imensidão de possibilidade da docência, mas já me traduzia que não era a docência um ato de formar-me porque não tivera outra chance, e sim uma certeza de escolha ou um ato de liberdade que levasse a desvelar sentidos mais coerentes sobre a concepção de ser professor e fazer educação.

Concluí as graduações em 2004 e, em 2008, me efetivei em turmas do Ensino Fundamental - anos finais, na disciplina de Língua Portuguesa. Em 2015, me efetivei como professor para o Ensino Fundamental - anos iniciais, numa turma de 4^o ano. Nesse momento, não era somente a pouca experiência docente que inquietava, mas também os inúmeros questionamentos sobre a origem, as características, os perfis, as necessidades dos alunos e como fazer minha ação; inclusive, sobre as dificuldades tanto deles quanto minhas. Ouvindo as histórias de colegas de profissão, de pais das/os estudantes e, principalmente, das/dos estudantes, comecei a notar que seu modelo de formação dos anos iniciais era exatamente o que havia vivenciado como estudante, na década de 1980. Notei que eles traziam as mesmas marcas que eu.

As indagações ficaram ainda maiores quando, em 2015, iniciei atividades profissionais como diretor pedagógico, responsável pela coordenação da Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, urbano e do campo, Educação Especial e Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Pancas/ES. O cargo refere-se a um profissional da rede municipal de ensino cujas atribuições, de acordo com a legislação municipal vigente, pela lei complementar nº 003, de 12 de dezembro de 2008, na seção I, frente ao departamento da Secretaria citada, são assim estabelecidas:

Art. 40. Compete ao Departamento Pedagógico promover a melhoria da qualidade de ensino, considerando suas dimensões técnicas, pedagógicas, política e sociais e especificamente:

I - orientar e avaliar a atuação pedagógica dos estabelecimentos de ensino da rede municipal;

II - promover a formulação do conteúdo e dos objetivos dos currículos de ensino, levando em consideração as peculiaridades locais e a legislação em vigor;

III - acompanhar os trabalhos do corpo docente visando à adequação da metodologia e dos currículos de ensino à proposta filosófica, política e epistemológica da Secretaria;

IV - viabilizar a política de educação infantil para crianças de zero a seis anos;

V - orientar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas das Unidades Escolares da rede municipal de ensino conforme as políticas educacionais;

VI - viabilizar a execução da política de educação de primeiro grau para crianças, adolescentes e adultos na modalidade regular ou através de supletivo;

VII - avaliar a execução da política de educação não-formal para jovens e adultos, em concordância com as diretrizes da Secretaria;

VIII - promover a elaboração e a execução de programas recreativo e desportivo junto às Unidades Escolares da rede municipal de ensino;

IX - promover a elaboração do calendário escolar e providenciar sua divulgação, tanto interna como externamente à Prefeitura;

X - promover a seleção do material didático-pedagógico a ser adotado pelas Unidades Escolares da rede municipal de ensino;

XI - promover a manutenção atualizada dos registros dos alunos;

XII - promover, junto às comunidades, discussões acerca dos programas e projetos na área de educação;

XIII - proporcionar a criação de mecanismos que incentivem maior interação das Unidades Escolares da rede municipal de ensino e suas comunidades;

XIV - promover estudos referentes a planos didáticos, pedagógicos e curriculares, programas, métodos e processos de ensino, tendo em vista as mudanças e transformações no campo educacional, em função das necessidades sociais vigentes;

XV - coordenar, acompanhar a elaboração e revisão dos Planos Políticos pedagógicos das Unidades Escolares, bem como avaliá-los pedagogicamente;

XVI - garantir a formação em serviço do corpo docente da rede municipal de ensino;

XVII - avaliar quantitativamente e qualitativamente o ensino oferecido na rede municipal de ensino;

XVIII - viabilizar a política do ensino fundamental da rede municipal de Pancas;

XIX - divulgar os eventos educacionais interna e externamente realizados na rede municipal de ensino;

XX - promover, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização dos profissionais da rede municipal de ensino, em conjunto com os serviços de recursos humanos;

XXI - desempenhar outras atividades correlatas (PANCAS, 2008, p.10).

Diante dessas atribuições, das observações e visitas pedagógicas, do acompanhamento do tempo de planejamento e da formação das/os docentes, das vivências com os inúmeros professores e professoras de Escolas do campo, pedagogas e pedagogos², com os/as estudantes e os mais diversos relatos, queixas, anseios, questionamentos e manifestações de professores, professoras, das/os estudantes e dos demais sujeitos das comunidades, pude notar o quanto é desafiador o contexto escolar e como ele está repleto de situações que precisam ser problematizadas, entre as quais a formação das professoras e dos professores de escolas do campo, a relação da (o) estudante com a organização do conhecimento e sua capacidade de aplicações, se as proposições didáticas de fato produzem transformações significativas na vida das/os estudantes e das/os professoras/es.

Eram intensas as muitas angústias trazidas por professoras e professores sobre suas práticas nessas escolas. Demonstravam suas inseguranças e dificuldades para propor uma prática pedagógica que pudesse lidar significativamente com aquela constituição de sala de aula do campo. Não havia propostas de formação de educadoras/es que buscassem dar possibilidade para refletirem e construir práticas educativas e pedagógicas contextualizadas e coerentes com as questões reais das escolas nas quais atuavam.

Não vivíamos possibilidades de formação docente que, assim como defende o pensamento freireano, fossem fundadas em uma perspectiva crítica, que o autor

² Pedagogo (a), nomenclatura para designar o supervisor escolar, no estado do Espírito Santo, equivale a coordenador pedagógico, termo utilizado em outras regiões brasileiras.

propõe como reflexão sobre a prática. Na verdade, são princípios que via como desconhecidos para nossa realidade de formação.

Freire (1991), sobre a formação de professoras/es, afirma que é preciso a compreensão de que o ser humano é um ser inacabado e que precisa ter, como ponto de partida, a tomada de consciência da condição ontológica dessa incompletude e como princípio para a formação permanente de educadores/as.

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundem aí (FREIRE 1991, P. 22-23).

Compreende-se assim que, na práxis, “[...] a formação permanente se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 39), como um novo paradigma que compreende a formação como um princípio humano. Para o autor, a “[...] reflexão será o ponto central, mas não esgota o esforço formador”, pois acredita que a “[...] formação do educador e da educadora vem sendo descuidada entre nós, portanto, é urgente a necessidade de repensá-la criticamente, assumindo uma postura de resistência, capaz de mobilizar um repensar de sua prática”.

Fica ainda maior a complexidade da minha trajetória, como diretor pedagógico, quando, em 2016, a gestão municipal e a secretaria decidiram pelo fechamento e pela paralisação de várias escolas multisseriadas no campo, fato que se intensificou em 2017. Neste momento, tive que participar e vivenciar o processo de fechamento de escolas do campo e de reuniões de comunidade. Ouvi tanto as justificativas de governo quanto anseios e inseguranças das pessoas das comunidades e movimentos sociais locais a respeito das ações trazidas pelas políticas municipais.

Notava, em minhas visitas pedagógicas pelas escolas do município, no meio rural, um conjunto de unidades escolares de pequeno porte, com estruturas submetidas ao abandono, com condições existenciais precárias das escolas do campo, com comprometimento de infraestrutura e de formação de professoras/es, sendo as especificidades das escolas do campo barreiras na atuação com coerência. Havia professoras e professores inseridos em salas com várias turmas/anos diferentes, com

sobrecarga de atividades e trabalho, uma organização angustiante do trabalho pedagógico e de aprendizagem, que em nada contribui na construção do conhecimento e superação das desigualdades, como também no diálogo articulado com a realidade concreta dos/as estudantes.

Destaco aqui as/os estudantes com vivacidade e repletas/os de expectativas, cheias/os de experiências e conhecimentos construídos no contato com sua rica realidade. Era lamentável presenciar os inúmeros desafios, revelados pela realidade das escolas do campo, em razão da não garantia, por décadas, dos preceitos constitucionais e dos marcos legais operacionais de legislação específica para definição dos parâmetros de qualidade do ensino público conquistado para as populações do campo.

Nesse período de atuação como diretor, vi a professora e o professor, de forma solitária, desempenhar a gestão do tempo da sala de aula, de trabalho didático com as/os estudantes. Além disso, preparar o cozimento do alimento, receber a merenda escolar e demais materiais encaminhados à escola, controlar a frequência do transporte escolar, permanecer em tempo de extra-jornada com as/os estudantes, que aguardavam o transporte escolar e assegurar as atividades de limpeza do prédio escolar eram ações contínuas, necessárias para o desempenho do processo educacional.

Nesse contexto, a pedagoga permanecia realizando e acompanhando as atividades das/os docentes e a gestão da aprendizagem das/os estudantes a distância, ou seja, não permanecendo durante todo tempo de trabalho pedagógico, no prédio escolar, pois sua localização é na Unidade Central da Secretaria de Educação, onde ocorrem semanalmente os planejamentos e o maior número de encontros entre pedagogas e professoras/es.

Nesses coletivos, professoras e professores se reuniam com o profissional, que os orientava, fiscalizava e acompanhava as atividades desenvolvidas. Juntos, com auxílio de livros didáticos e outros materiais, as aulas eram preparadas. Toda a atividade se dava em um tempo de quatro horas semanais, que ocorria sempre às segundas-feiras. As/os professoras/es eram organizadas/os em grupos de 12 a 20 professoras/es, no turno contrário ao de hora de regência. Observava que os

momentos se tornavam insuficientes para o cumprimento de todas as atividades no formato como estavam organizadas para as práticas didáticas e pedagógicas.

Pude constatar que o modelo não dava conta de dialogar com os temas entre disciplinas diferentes e a realidade social, cultural e humana na qual estavam inseridas/os, pois se percebia haver um modelo de trabalho de escola seriada, distanciado das especificidades e da dinâmica de escolas do campo e de salas multisseriadas.

O tempo de trabalho coletivo nunca era organizado e desenvolvido como lugar de formação das/os educadoras/es, pois o que se presenciava era a utilização desse momento para repasse de uma série de outras demandas, tais como informes, organização de projetos educacionais e escolares, apresentação e instrução sobre pacotes de programas a que o município fazia adesão, gerenciamento de conflitos de professoras/es e orientações sobre mecanismos de aplicações de avaliações externas. Tornava-se, também, um tempo para a professora e o professor resolverem questões associadas a matrícula, rematrícula e transferência das/os estudantes, a solicitação e entrega de documentos da merenda escolar, a frequência escolar e a realização de pedidos sobre manutenção e reparos da escola.

Não quero afirmar que essas questões não sejam relevantes ou não necessitem de análise, discussões e/ou não possam ser tratadas no tempo, todavia há de se considerar que não devem ser apenas essas temáticas os objetos de pauta do planejamento de trabalho coletivo, tornando-se os elementos principais, tratados de forma pontual e não reflexiva.

Acompanhei o trabalho das pedagogas durante esse tempo. Elas, por vezes, realizavam visitas às escolas, momentos que eram definidos como visitas pedagógicas. iam munidas de uma ficha específica de monitoramento das práticas das professoras e dos professores. Chegavam às escolas, iniciavam sua atuação, verificando habilidades pontuais das/os estudantes. Essas observações consideravam capacidade de leitura, escrita e cálculos, sem um olhar sensível para a prática desenvolvida e se essa dialogava com as necessidades reais da (o) estudante e com sua realidade concreta e do campo.

Era olhada a organização da escola, o caderno da professora, verificando se os planos estavam aparelhados, cumprindo com o conteúdo do currículo e em dia com os planos trimestrais. Verificavam-se os cadernos das/os estudantes para observar o nível de produção e organização do material. Era possível notar que o clima era sempre de tensão e apreensão, tanto para professoras e professores, como para estudantes.

A partir desse conjunto de informações, a pedagoga produzia um relatório com as características do desempenho didático da professora e do professor. Poucas significações e ressignificações eram produzidas a partir desses registros, coletivamente ou como elemento de formação, que considerasse a realidade da prática docente ou as vozes das/os alunas/os. Expressava-se mais como instrumento de controle. Ficava muito nítido que professoras, professores e pedagogas tinham muitas dificuldades com aquele contexto e modelo de escola no território do campo. Demonstravam queixas e dificuldades para lidar com esse tempo multisseriado e do campo, em sala de aula, num movimento com os variados conteúdos propostos pelo currículo, cuja referência era a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sentiam-se perdidos e confusos, reconheciam a necessidade de reverem suas práticas, mas não sabiam como agir e se conduzir, se perguntavam sobre o ponto de partida, mas não o conseguiam ver.

Havia formações de docentes no município, entretanto não existia um Plano de Formação Permanente para atender às necessidades de professoras/es da Educação do Campo, cujo ponto de partida fosse a escuta para, a partir da reflexão sobre a própria prática desenvolvida nas escolas do campo, com elas/es pensar e repensar caminhos, cujas referências fossem peculiaridades e especificidades locais, com elementos capazes de traduzir, em ações permanentes, respostas às necessidades das/os professoras/es e das comunidades escolares em que atuavam. As formações eram sempre pacotes elaborados e oferecidos ao município por empresas privadas e/ou pelo governo nacional e/ou estadual, já como algo pronto.

Em sua maioria, os facilitadores desses momentos eram as próprias pedagogas ou professoras/es da rede municipal de ensino, que atuavam como multiplicadores de uma metodologia que recebiam em treinamentos, para ser repassada. Eram profissionais com as mesmas dificuldades, queixas e os mesmos anseios de seus colegas de profissão.

Inserido nesse contexto, pude presenciar, sobre as formações ofertadas às professoras e professores das salas do campo, programas como Escola Ativa, Pró-Letramento, Escola da Terra, Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa (PNAIC), Rede Interdisciplinar de Educação (RIED), Curso de Alfabetização, Formação Ação Alfa, Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santo (PAES), todos oferecidos por instituições públicas federais e/ou estaduais, com propostas elaboradas, em sua maioria, por empresas privadas.

Quando eram oferecidas formações diretamente pelo município, se restringiam a seminários, oficinas e/ou palestras, pela contratação de produtos de empresas privadas de formação de professoras e professores sobre temas gerais em educação. Não havia formações que tratavam especificamente da situação de educadoras e educadores das escolas do campo. Notadamente, as professoras e os professores demonstravam, por meio de suas falas, o quanto não eram atendidos com essas formações, pois não encontravam nelas respostas para suas necessidades práticas em sala de aula.

Acrescento, como marco crucial para esse movimento de pensamento, a minha atuação como professor, no período de 2000 a 2014, experienciada com estudantes que recebia no Ensino Fundamental – anos finais de escolas do campo, e os tantos desafios que me eram postos diante deles. Os inúmeros questionamentos docentes brotavam, manifestados pela inexistência de formação inicial e continuada que me permitisse refletir sobre essa realidade, tendo como ponto de partida a realidade concreta das/os estudantes e de como instrumentalizar essas experiências em oportunidade docente para a construção de conhecimento em sala.

Sempre me incomodei com a não obtenção de resultados positivos. Por isso, me coloquei na tentativa de questionar sobre os caminhos a partir do conhecido e do que há para conhecer, a fim de encontrar novas perspectivas que dão um novo sentido às práticas pedagógicas e à formação das educadoras e dos educadores, principalmente da Educação do Campo – analisar estudos, formações docentes e práticas que visem contribuir para a formação permanente desses profissionais, com vistas à melhoria da atuação docente, na Educação do Campo, para as quais a prática não está restrita somente às unidades escolares vivenciadas, mas que compõe todo o território do estado do Espírito Santo e o brasileiro.

As inquietações, as indagações e os anseios, vindos como profissional da educação e no envolvimento com a docência, tornaram-se mais evidentes com o início do mestrado e as experiências intelectuais do curso, somadas às participações no Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação do Campo do Espírito Santo (Gepeces) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire (GEPPF).

O meu principal marco foi o contato aproximado com a literatura de Paulo Freire, suas provocações e reflexões. Percebi, a partir dessas vivências de formação, que há, em seus pensamentos críticos e progressistas sobre ser professor, a possibilidade de promover formação de professoras/es capaz de colocar em diálogo teoria, prática e experiências reais como educadores e educadoras, numa relação verdadeira com a realidade e suas situações-limites. Foi então que me propus ao acompanhamento, à observação, ao registro e à análise de um Programa de Formação de educadores e educadoras de escolas do campo, numa perspectiva freireana, a fim pensar e apresentar proposições para sua reinvenção.

Inicialmente pensado a partir do meu lugar de referência, na condição de diretor técnico-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Pancas/ES na época, e compreendido por necessidades e anseios traduzidos pelas vozes de educadores e educadoras, esse projeto foi visto como a oportunidade para a experiência. Sensibilizada e disposta à parceria, através do Programa de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e com os professores Valter Martins Giovedi e Débora Monteiro do Amaral, foi possível organizar uma experiência em uma perspectiva de formação comprometida com a vida humana e o pensamento intelectual crítico do docente, com princípio do paradigma de formação permanente freireano e da Educação do Campo.

Diante dos possíveis da realização, foi iniciado todo o processo entre o município de Pancas e a universidade. Logo surgiram inúmeras frustrações. Vi-me diante de um grande dilema, pois as leituras e as reflexões estavam me fazendo perceber que trazia uma série de incoerências entre o proposto, a atuação como diretor e as políticas educacionais que eu estava a executar naquele contexto municipal. As incoerências iam desde as tentativas políticas do legislativo para implantação na rede de ensino do Projeto Escola Sem Partido, sobre o qual me posicionei contrária e resistentemente, até a paralisação e os fechamentos de escolas do campo, a redução de turmas, as

implantações de programas das políticas educacionais estaduais e federais de avaliações de larga escala, o forte apego ao mero treinamento de alunos e os currículos que não dialogam com as experiências e a realidade das/os estudantes.

Era um movimento repleto de contradições e pouco democrático. Por esses tantos dilemas e conflitos, acabei me afastando do cargo de diretor técnico-pedagógico. Consequentemente, tornou-se algo muito difícil manter a proposta de pesquisa na rede municipal de ensino de Pancas/ES. Não era mais alguém com ideias e pensamentos adequados para a concepção da gestão educacional vigente.

Estive diante de vários entraves e muitas justificativas apresentadas pela equipe gestora, tais como as/os professoras/es estarem com inúmeras demandas de formação e atividades colocadas pelas adesões aos programas (PNAIC e do PAES); as/os estudantes, nesse período, seriam submetidos a teste de proficiência. Alegavam que não seria mais possível manter a formação na rede municipal de ensino e que seria complicado “mexer no currículo”. Foi uma decisão tomada pela equipe gestora de maneira verticalizada, sem consulta a educadoras e educadores, que já estavam sensibilizadas/os e empolgadas/os com a formação. Senti-me perdido, deslocado e indignado. Era preciso parar e repensar novas possibilidades para viver a experiência proposta pela pesquisa.

Havia uma demanda de um município próximo, chamado São Domingos do Norte/ES, em que as perspectivas sobre as Escolas do Campo iam na contramão do que era defendido pelo município de Pancas. Havia um esforço e uma tentativa permanente de manter ativas as escolas no meio rural e de dar condições para que as/os professoras/es pudessem desenvolver práticas vinculadas à realidade do campo. A secretária municipal de educação sinalizava intenções de realizar diálogos sobre um trabalho de formação para as/os educadoras/es de escolas do campo.

A gestora municipal de educação relatou os desafios que as educadoras (pedagogas e professoras) do município tinham para enfrentar e lidar com as especificidades da realidade do campo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (sejam salas multisseriadas ou não) e garantir a aprendizagem dos/as estudantes. Manifestou sua vontade de construir uma proposta local de constituição de um currículo e uma prática pedagógica contextualizada às comunidades campesinas, ressaltando que se

faziam necessárias ações mais pontuais de formação voltadas para essa realidade escolar, capazes de aproximar, ainda mais, aprendizagens e realidade concreta das/os estudantes.

Paralelamente, assumi em 2018, com o afastamento da função de diretor técnico-pedagógico que exercia na área de Educação, a coordenação pedagógica de programa de proteção social básica³ na Secretaria Municipal de Assistência Social, que atende crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas, pessoas deficientes, vítimas de violências, de exclusão, de riscos sociais e de situações de vulnerabilidade social.

No serviço de convivência e fortalecimento de vínculo, me envolvi com o planejamento e as ações estratégicas de intervenção social, criando situações desafiadoras para os participantes atendidos, a fim de colaborar na construção e reconstrução de suas histórias e vivências, quer sejam as individuais, quer sejam as coletivas. Nesse lugar, reencontrei inúmeras famílias e muitos estudantes que faziam parte do meu contexto profissional pedagógico, do tempo que estive na pasta da educação. Com esse reencontro, pude compreender e ressignificar as rasas razões sobre uma série de questões de indisciplina, dificuldade de aprendizagem, conflitos, agressividade e de relacionamento que me eram trazidas sobre muitos estudantes, em forma de queixas e recheadas de juízos e hipóteses, no tempo de diretor pedagógico.

Essa experiência me fez compreender de forma significativa a existência da desigualdade social, da violência e das injustiças, me proporcionar encontrar-me com a compreensão dos direitos sociais e o verdadeiro sentido da resistência. Nesse lugar, compreendi a vulnerabilidade humana que há nas pessoas de forma mais tenaz, o valor da escuta, do diálogo e do zelo com as palavras, com as vozes, as dores e os sofrimentos sociais do outro. Reafirmei em mim a compreensão da existência de violências, de injustiças sociais, de desigualdades, da desumanização, de fato. Houve questões testemunhadas na prática à luz dos pensamentos de Paulo Freire, quando ele afirma sobre as situações-limites e seu poder de opressão, alienação e sofrimento do outro, situações contra as quais temos que permanentemente lutar e defender uma

³ A Portaria nº 080/2018, de 18 de abril de 2018, designa função gratificada de encargo de administração de seção distribuída na Secretaria Municipal de Assistência Social, para desempenhar, além de suas funções como professor, variadas atividades na Coordenação Educativa e Pedagógica do Serviço de Convivência da referida secretaria (PANCAS, 2018).

educação democrática crítico-libertadora que, de fato, trabalhe em defesa da vida e dos direitos humanos.

Com os meus estudos, minhas leituras e experiências vivenciadas, tanto na educação quanto na assistência social, passei a compreender (tal como veremos mais à frente) o quanto é necessária uma escola focada na educação popular como princípio maior, com reflexão e construção do conhecimento a partir da realidade concreta, pautada na defesa dos direitos sociais e da liberdade humana, desvelando as situações desumanizantes e de opressão. Por isso, passou a fazer sentido trabalhar com a categoria crítica da formação permanente freireana, por compreender que toda mudança e transformação possível, mesmo que pareça difícil, se dá através do ato de repensar e reinventar criticamente a formação docente.

Dessa forma, se iniciou, a partir de maio de 2018, a parceria da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com a Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Norte/ES, pelo projeto registrado na Pró-Reitoria de Extensão intitulado *A formação continuada freireana de educadores e educadoras das escolas do campo no município de São Domingos do Norte – ES*.

O intuito era compreender a possibilidade da perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire como referência na formação das professoras/es, pedagogas/os e gestores/as, auxiliando na interpretação e compreensão dos problemas enfrentados na realidade profissional. Com isso, era mais próxima a chance de compartilhar com o grupo as inquietações e promover reflexões para a superação de obstáculos e a transformação das práticas docentes; de buscar e encontrar novas perspectivas que ajudem a repensar o planejamento, a organização e a ação pedagógica no tempo/espaço de sala de aula de escolas do campo.

A partir desse reencontro e mergulho, confirmo a necessidade e a relevância de percorrer o caminho proposto na pesquisa, na busca da reinvenção dos pressupostos de formação das/os educadoras/es numa perspectiva freireana, em escolas do campo, sob um ponto de vista progressista e contra-hegemônico em favor de uma práxis transformadora e de autonomia docente, na região em que nasci, cresci e moro.

1 INTRODUÇÃO

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1982, p. 18).

A motivação para desenvolver a proposta de trabalho tendo como referente a formação “continuada” das/os educadoras/es da Educação do Campo apresenta suas razões, quando me vêm situações da constituição do território quanto a necessidades, conflitos, medos e anseios, percebidos a partir das experiências profissionais, por mim vivenciadas nessa trajetória pela educação.

São sentimentos inquietantes e repletos de indagações, que surgem das escutas e observações trazidas pelos relatos, pelas vivências e, muitas vezes, pelos desabafos das/os professoras/es e das/os estudantes com as/os quais convivo dia a dia. Na necessidade de compreensão desse espaço e tempo de prática educativa e pedagógica vem toda a mobilização para esse convite de imersão reflexiva sobre a prática de formação docente que se dá aos educadores em serviço.

Incluo, também, nesse movimento a minha experiência docente de professor das/os estudantes do 6º ao 9º ano, provenientes de escolas situadas no campo, as quais somam as minhas memórias de vida como estudante, na década de 80, nas séries iniciais, em sala multisseriada, em escolas no meio rural.

Todas essas questões me fizeram ir em busca de reflexões sobre como se dá a prática educativa e pedagógica no espaço e tempo das escolas do campo e se as formações iniciais, continuadas e em serviço propostas dão conta de contribuir para a coerência do exercício das/os docentes que atuam nesse contexto. Considerarei, ainda, os elementos de minha experiência e vivência, de compreensão do mundo que carrego comigo no diálogo com essas realidades, na tentativa, como expressa Freire (1969) de sempre ser-mais⁴.

⁴ Ser-mais, com sentido de busca da liberdade (FREIRE, 1969).

É comum, quando se fala sobre formação de educadoras/es, logo vir ao pensamento composições que a afirmam como sinônimo de atualização, realização de curso, instruções sobre determinado conteúdo ou técnica pedagógica para ser reproduzida em sala de aula.

Podemos observar depoimentos de educadoras e educadores, quando indagada/os, por mim, durante uma dinâmica de escuta de docentes, quando elaborei proposta apresentada para a professora Dr^a Junia Freguglia Machado Garcia na realização de seminários, na disciplina optativa *Seminários temáticos sobre a formação de professores*, cursada no mestrado do programa de pós-graduação em que estou matriculado. Nessa ocasião, optei em pensar sobre as concepções que estão internalizadas nas/os educadoras/es sobre como definem e veem a formação inicial e continuada, na tentativa de apresentar afirmações sobre o quanto é necessária a reconstrução da cultura docente sobre o que se tem defendido como formação “continuada” nas escolas brasileiras. Perguntou-se sobre como veem a formação que recebem, como se sentem e qual a visão que têm dela. O objetivo foi ouvir profissionais das várias modalidades de ensino, desde o ensino infantil até o superior, tanto do público como do privado. Essas declarações deixam claro como a compreendem numa visão estritamente neoliberal de formação. Vejamos:

DEPOIMENTO 1: - Boa tarde. Nesses últimos 10 anos participei apenas da capacitação para aperfeiçoamento do ensino médio. Um curso de 1 ano de duração, se não me engano, ministrado dentro das escolas, com apostilas e um professor coordenador. Foi um projeto do MEC. Isso se inclui na formação continuada?

O que mais me incomoda é a didática destes cursos de formação, pouco estimulante (Professora de Biologia e Ciências – EEEFM).

DEPOIMENTO 2: - Precisa de formação sobre as especificidades da educação infantil, como o que ensinar, sobre o desenvolvimento da criança, como lidar com as crianças pequenas. Na educação infantil, falta formação específica para os professores de arte e educação física e até mesmo para os regentes, quando tem é fora do horário de trabalho, o que não concordo. Há falta de formação para os professores, de tempo de diálogo na escola, pois as pessoas não se encontram nem conversam (Relato da professora de artes da Educação Infantil da rede municipal).

DEPOIMENTO 3: - Trabalho há cinco anos como servidora efetiva na rede estadual de educação básica; neste período ocorreram poucas formações continuadas previstas em calendário. Eventualmente são oferecidas oportunidades de participação em palestras ou minicursos. É comum essas atividades extraescolares ocorrerem em dias de planejamento, nos quais, geralmente, estamos repletos de atividades burocráticas do sistema ou ocupados com atividades de planejamento habitual. Também costumam ocupar dois turnos (matutino e vespertino), dificultando a participação do profissional que possua outro vínculo empregatício.

As formações previstas em calendário letivo (JPP - jornada de planejamento pedagógico) atualmente costumam ser um momento de reunião de todos os professores, pedagogos e coordenadores. Nestes momentos, temos a oportunidade de debater questões importantes do contexto da rotina escolar, como organização do espaço, métodos avaliativos, recursos disponíveis e calendário. Em anos anteriores, houve a abordagem de temas para discussão, como violência escolar, homofobia e deficiência física e intelectual. Considero que a material-base apresentada era extremamente superficial, agregando muito pouco (ou nada) à nossa prática docente. É comum que nesses momentos seja elaborada uma lista de propostas de ações por parte dos docentes e equipe pedagógica para resolução de problemas. Todavia, em nenhum momento existe a preocupação dos órgãos superiores (superintendências e secretaria) em ouvirem nossas opiniões sobre o que eles podem/devem fazer para a resolução de problemas.

[...]

Em contrapartida, atuei durante um ano na rede privada de educação básica. Durante alguns meses ocorreram reuniões quinzenais com um professor coordenador de área e um professor representante do material didático adotado pela instituição. Participavam desses encontros apenas os professores da disciplina e o objetivo era conhecer a proposta e aprender a utilizar o material didático da melhor forma. Também era discutido sobre metodologias e projetos a serem desenvolvidos na escola. Era muito proveitoso, mas havia o inconveniente de ser no período noturno, fora do horário da jornada de trabalho. Recordo-me também de uma palestra de um neurologista especialista em Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade que foi muito esclarecedora (Professora de biologia que trabalha comigo no estágio e no Programa Residência Pedagógica).

DEPOIMENTO 4: - Defino a formação continuada como tendo um conjunto de atividades executadas pelos professores com o propósito de ampliar seus conhecimentos, identificar dificuldades e potencializar sua capacidade de aprimoramento como profissional. Considero de suma importância que os temas estejam voltados para as reais necessidades vividas pelo professor no cotidiano. Também se faz necessário que estas formações se façam permanentes e sempre articuladas a proposta da instituição. Por fim, compreendo que o professor é um agente de mudanças, e estas só serão possíveis quando os mesmos tiverem a consciência do seu verdadeiro papel em função da mudança de uma sociedade (Relato da professora da rede municipal e privada da Educação Infantil).

DEPOIMENTO 5: - Aqui na escola tem palestras que nos ajudam. Aqui na escola a gente tem isso. Agora, continuada no sentido de cursos, fora daqui eu faço. Eu busco. Eu busco muita coisa. Então, quando a gente teve a palestra, por exemplo. Foram faladas algumas coisas, alguns detalhes sobre tipos de alunos ou perfis de crianças [...]. Então eu tento buscar para compreender com crianças que requerer de nós novas informações [...].

É possível notar que educadoras/es foram submetidas/os a uma cultura de formação em que a concepção que se tem cristalizada é a de que ela é meramente esse lugar de transmissão de uma determinada orientação teórica, cheia de especificidades; de um lugar para busca de receitas prontas ou formas de como fazer, ditas por alguém de fora da sua realidade, que surge como um vidente, a fim de dar respostas e mostrar caminhos para o seu fazer em sala. Tais Intervenções funcionam momentaneamente, mas não produzem movimento do professor em relação a sua prática constantemente, o que, em consequência, gera situação de descontentamento e frustrações.

Nota-se, ainda, que a formação, compreendida como algo que se dá por meio de palestras, aperfeiçoamento, reciclagem, seminários, oficinas e inúmeras outras propostas, em sua maioria é organizada por empresas especializadas em oferta de pacotes privados, prontos para comercialização. Há, também, aqueles momentos que são desenvolvidos por especialistas e profissionais do sistema educacional para atender ao projeto neoliberal de educação. Sobre tal situação, Freire (2016) nos chama a refletir:

[...] o curioso nisso tudo é que, às vezes, os “sabichões e as “sabichonas” que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivador da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras (FREIRE, 2016, p.36).

Passam a ser programas superficiais, que desvinculam o contexto escolar da realidade concreta das/os estudantes. Olham com superficialidade para a prática docente e mergulham em formações cujo objeto central é a teorização da prática. São processos descompromissados com o movimento de relação entre a teoria, a prática e a realidade das/os educadoras/es e das/os estudantes, concentrando-se em ações, cujo modelo de formação é fortemente técnico-acadêmico.

Para Freire (1991), o desafio fundamental é desafiar os/as alunos/as a perceberem que aprender os conteúdos que lhes é ensinado implica que eles/as os aprendam como objetos de conhecimentos, desvelando-os para que eles/as assumam diante deles a curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer.

Essa cultura de formação, resultante do forte processo colonizador da educação brasileira, tem se constituído como uma barreira para as mudanças de caráter pedagógico e da cultura das políticas públicas de formação de educadoras/es, cerceando conseqüentemente perspectivas reais de qualidade social, de aprendizagem e de transformação da práxis docentes. Como afirma Freire (1991), isso impede de pôr em prática uma educação em favor da emancipação das gentes.

Não falo aqui meramente de uma formação de educadoras/es que se dá fora do contexto do tempo do planejamento das/os educadoras/es, oriunda dos pacotes de

formação ou de outras formas mais. Trato, aqui daquele tempo definido como formação continuada que se dá no contexto escolar, durante as jornadas pedagógicas, conselhos de classe, reuniões pedagógicas e, especial, o tempo de planejamento coletivo das/os educadoras/es e dos demais profissionais, tais como diretoras/es, pedagogas/os coordenadoras/es, secretários/as escolares e todos os outros e as outras envolvidos/as no trabalho docente.

Incluo os momentos de reuniões e encontros com pais/mães e responsáveis pelas/os estudantes, enfim, aqueles que também surgem do nosso contato com a comunidade escolar em sua totalidade. Esses também são momentos de formação que, em sua maioria, são entendidos e praticados com temáticas escolhidas isoladamente e que não dialogam com as demais necessidades de diálogos da escola, com nossas práticas, com o nosso currículo, com os conflitos que vivenciamos a todo tempo e, principalmente, com as necessidades da comunidade.

Infelizmente, tornam-se, momentos fragmentados, impedindo que seja tecida uma rede de relações coerentes para pensar, refletir e conversar sobre as demandas, as necessidades e situações-limites sobre as quais se anseia debruçar-se. Criam soluções sem escutas, não significadas, não democráticas, distantes do compromisso com o coletivo, desrespeitando os problemas e os desafios da realidade das/os educadoras/es, e principalmente dos/as estudantes.

É a partir de um olhar crítico e provocador, que leva em consideração um contexto mais amplo sobre a perspectiva de formação docente, que podemos perceber a existência de muitas práticas de formação e como estão sendo propostas. Elas não dão conta de ressignificar o lugar da teoria e da prática, da relação teoria com a realidade das/os educandos/as e da escola e do pensar com o/a professor/a sobre qual o seu papel frente à sua prática pedagógica.

Em primeiro plano, a categoria de formação docente, da qual tratará esta proposta de trabalho, é um paradigma que se dá junto com o exercício da profissão, como nos afirma Freire (1991). Nela, o princípio fundamental que a sintetiza é o da práxis, ou seja, da reflexão crítica sobre a prática. A formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, preponderantemente por meio da reflexão realizada sobre a prática de que falamos. Emergirá daí a teoria que ilumina a prática (Freire, 1991, p.39).

Identifico tal nível de compreensão como parte do título do trabalho — *Formação permanente freireana* —, que, para Freire, é um paradigma:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 1991, p.81).

Freire não distingue o processo de reorientação curricular do processo de formação docente. Ele entende que o lugar privilegiado da formação é a própria escola, em momentos de trabalho coletivo, em grupos de formação coordenados pelos próprios educadores e, em especial, pelos coordenadores pedagógicos. Para Freire, segundo nos auxilia nessa definição Saul (2017, p. 109), currículo é

[..] um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado. Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.

Para o autor, o ponto de partida da formação são as situações-limites entre a prática do grupo de educadoras/es e a realidade concreta. O coordenador, por meio de perguntas e de escuta investigativa, buscará essas situações para planejar a formação com as/os educadoras/es, a partir das falas e dos depoimentos sobre sua realidade e as situações a serem superadas. Na organização do processo de formação permanente, Freire defende como sendo cruciais dois momentos: um primeiro, de desconstrução das práticas instituídas e, um segundo, de construção de alternativas, ou seja, de reconstrução coletiva do currículo da escola e, conseqüentemente, das práticas docentes.

Entendo que, dessa forma, estaremos a partir da experiência do paradigma da formação permanente freireana, construindo novas possibilidades para agir e pensar sobre a formação docente, numa perspectiva crítico-transformadora, fundada numa educação problematizadora e assim, como aponta Freire (1991, p. 54), no exercício de formar-se e formar um professor consciente da realidade, cujo papel

[..] é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que se diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar

com os antagonicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 1991, p.54).

Nessa dimensão, formadores e formandos são seres inconclusos, buscando conhecimento de si e do mundo. Portanto, formação é compreendida como grupo em formação. A escola, nesse caso, se torna um imenso coletivo de formação. Converte-se em caminhos para criar e recriar práticas e políticas, construindo na autonomia docente uma reflexão crítica sobre a própria prática e dando um horizonte democrático para o processo de formação, que é definido, atualmente no Brasil, como continuada. Então, é preciso conceber a formação permanente como lugar para repensar a formação docente contemporânea e romper com o mito de neutralidade, promovendo uso de uma linguagem coletiva que traga possibilidade para repensar, recriar e reinventar a própria prática e os fazeres da formação instituída, com e na formação docente, no exercício da prática com os envolvidos.

Freire (1991) afirma que educadoras e educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria, competente e horizontalizada. Nesse sentido, cito aqui trecho do autor sobre os princípios do paradigma de formação permanente em resposta da nova fisionomia da escola defendida por ele e defendida por esta proposta de pesquisa:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-lo e recriá-lo.
2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p. 80).

Saul e Saul (2015), Giovedi (2016) e Silva (2004) permitem compreender e experienciar possibilidades sobre a formação permanente freireana, na relação entre

formação docente, prática e currículo, num esforço de legitimação do papel social da escola. Para Freire (2017), a educação é

[...] um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2017a, p. 127).

Baseado nessa perspectiva, pretendo mostrar que a formação de professoras/es, apresentada no paradigma hegemônico, pode ser superada, pois, como afirma Saul (2015), há sempre possibilidade e responsabilidade de recomeçar. Não podemos voltar e refazer um novo começo, mas é possível a construção de um outro final. Essa persistência e esperança é entendida como uma tarefa constante do/a educador/a progressista que busca combinar linguagem crítica com a linguagem da possibilidade, assumindo-se em uma práxis de denúncia e anúncio, de forma metódica. Para Saul (2015) a formação permanente é

[...] uma formação de professores contra-hegemônica, referenciada nos princípios e práticas da pedagogia freireana, [que] pode permitir aos educadores criar e vivenciar outras lógicas construtoras de sentidos diferentes daquelas mais comuns na vida cotidiana, que expressam posições autoritárias, comprometidas com os interesses das elites político-econômicas. Políticas e práticas de formação nessa direção carregam a esperança de que outros modos de propor e desenvolver a formação docente são possíveis, materializadas em ações que tencionam o que é estabelecido e controlado pelo poder hegemônico (SAUL, 2015, p. 167-168-167).

A formação permanente freireana, como princípio para as políticas, programas e práticas de formação de educadores pode se constituir em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos que desejam romper com o mito da neutralidade da educação e com a adaptação dos seres humanos a uma suposta vida em harmonia em uma sociedade marcada pela desigualdade. Significa pensar dentro da linguagem da possibilidade, na qual o presente e o futuro podem ser criados e recriados, a partir de uma práxis social organizada coletivamente (SAUL, 2015, p. 169-170).

Silva (2004), por sua vez, assim entende:

Em uma perspectiva de formação permanente, a práxis coletiva apresenta-se como a forma de concretizar politicamente a educação democrática e popular no cotidiano escolar. É o movimento problematizador organizado, a partir da reflexão sobre as necessidades concretas, com o objetivo de compreendê-las como conflitos culturais e tensões epistemológicas, que se

evidenciam as contradições sociais a serem superadas pelo plano de ação construído pela comunidade escolar (SILVA, 2004, p. 351).

Só a formação constante dos educadores e práticas organizadas a partir de um projeto pedagógico coletivo são capazes de construir novos sentidos e significados ao fazer educacional em transformação. Isto não significa que deixemos de lado a possibilidade de os educadores participarem de encontros com especialistas das áreas do conhecimento que auxiliem na formação de uma visão histórica, crítica e contextualizada, muitas vezes preterida nos cursos de licenciatura (SILVA, 2004, p. 350-351).

O educador só conseguirá libertar-se da condição de vítima ao empreender, junto aos alunos, práticas pedagógicas emancipatórias, em que indivíduos inseridos em uma determinada realidade sócio-historicamente contextualizada necessitam assumir um posicionamento epistemológico “simétrico” na prática pedagógica ao realizarem coletivamente um processo problematizador e dialógico, confrontando e construindo vivências — sempre assimétricas — e saberes críticos, comprometidos com a humanização dessa realidade (SILVA, 2004, p. 60).

Para Giovedi (2016), uma categoria fundamental dessa transformação é a quebra de paradigma.

O currículo crítico-libertador consiste em um paradigma de compreensão e de intervenção na realidade educacional a partir de uma educação compromissada com a humanização (em termos freireanos) ou com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de modo digno e em comunidade (em termos dusselianos). Por isso, ele é uma unidade complexa e relacional de vários elementos que se articulam de modo coerente, que nos indicam os princípios e conceitos teórico-práticos viáveis e necessários para: 1. Realizar a crítica ao paradigma de violência curricular hegemônico; 2. Conceber e concretizar uma política pública educacional democrática-radical; e 3. Conceber e concretizar um modelo de escola marcado por lógicas de funcionamento, por práticas e por relações que promovam eticamente a vida humana nas suas diferentes necessidades e potencialidades (GIOVEDI, 2016, p. 281).

A inexistência de processos respeitosos de formação permanente dos professores faz com que não haja qualquer perspectiva de mudança mais significativa. A maioria dos professores com quem convivo estão imersos na crença de que os problemas da educação só podem ser resolvidos com o retorno dos mecanismos perversos de coerção e de exclusão, tais como a reprovação e a expulsão. Tenho colegas que dizem que a “educação não é mesmo para todos” e que foi um erro essa ideia de universalizar o acesso (GIOVEDI, 2016, p. 290).

[...] nossas práticas devem ser constantemente objetos de nossa reflexão crítica para que possamos praticar melhor (GIOVEDI, 2016, p. 269).

Portanto, a formação de educadoras/es precisa ocupar um lugar singular nos programas e projetos educacionais, para que se tornem momentos de superação de equívocos e obstáculos que impedem uma relação dialógica sem embuste, com experiência que, de fato, emancipem para a concretização de uma educação, cujo combustível seja a consciência crítica, repleta de solidariedade, participação e, acima de tudo, de esperança. Um outro argumento que a faz extremamente necessária é o

contexto em que vivemos, trazido com os avanços das tecnologias da informação e com questões promovidas a partir de um governo ultraconservador instalado no país; com os excessos entre extrema direita e esquerda, como projetos de escola sem partido, ideias sobre expurgar Paulo Freire da educação brasileira e as fortes ondas de *fake news*. Esse contexto se torna um chamado para o exercício da resistência, da formação de combate a alienação. Como argumenta Freire (2017), precisamos nos preparar para uma alfabetização, mas alfabetização que seja social.

Em segundo plano, a categoria de composição da pesquisa será a Educação do Campo, cujos princípios estão intrinsecamente ligados aos princípios da Educação Popular defendida por Paulo Freire. Ambas se apresentam marcadas pela participação das classes populares e dos movimentos sociais, no engajamento pela liberdade; como afirma Freire, na busca por uma educação feita com o povo, que se dá de forma gnosiológica, política, ética e estética, que parte do concreto vivenciado para alcançar a concepção teórica. Para isso, requer compromisso com a curiosidade, com o diálogo, com a problematização da realidade, numa ação criativa que vivencia a práxis e são os sujeitos protagonistas de sua própria história.

Gosto de um entendimento de Caldart (2012) para Educação do Campo, quando ela esclarece:

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. [...] (CALDART, 2012, p. 264).

Tal percepção nos faz pensar a necessidade de reafirmar a escola do campo como um lugar de lutas e reflexões sobre práticas pedagógicas para a Educação do Campo, de fato. Educação do Campo é entendida, então, como sinônimo de prática social, comprometida com o reconhecimento da escola do campo como lugar de luta dos trabalhadores do campo, numa gênese da pedagogia do oprimido, de dimensão coletiva para a materialização de uma consciência cada vez mais coletiva em prol dos direitos negados a essa população. A escola é compreendida como lugar de lutas por educação, atrelada à luta por terra, direitos e reforma agrária.

Esse projeto de Educação do Campo procura romper com um modelo de campo movido pela concepção de lucro que aliena o camponês em todas as suas dimensões, a fim de criar um contexto a serviço do agronegócio, empobrecedor de uma população que vive e produz no campo, em detrimento da concentração de riqueza nas mãos de um grupo restrito.

O campo deve ser olhado como lugar de vida e vinculado à relação sustentável das pessoas, do trabalho com a natureza; como agente de uma educação comprometida com o modo de fazer agricultura interligado de forma sustentável com ações comunitárias, de cooperação, de difusão de práticas e experiências democráticas e de participação social. Deve ser força para políticas de direitos em prol dos sujeitos camponeses e ter como propósito a superação das condições de desigualdades impostas. Deve ser educação em que haja ruptura e reflexão permanente contra o processo hegemônico, o qual está disfarçado de um falso progresso imposto ao campo, que gera descompromisso com uma relação ecologicamente coerente dos camponeses com a natureza e com seus direitos, bloqueando qualquer possibilidade de libertação e humanização dos sujeitos do campo.

É comum vermos uma prática de educação escolar a serviço de reproduções de práticas dominantes, omissa e permissiva diante de um projeto com ideias de opressão e desumanização, em que educadoras/es, educandas/os e comunidade escolar em geral, estando dormentes, não se colocam a questionar e indagar-se sobre o que recebem. Realizam as práticas em prol de um projeto de dominação econômica, seja por frágil conscientização necessária, seja por medo ou conformismo, alimentando ingenuamente uma política de injustiças e desigualdades sem se dar conta.

Logo, o desafio é assumir uma postura crítico-reflexiva e se posicionar com a finalidade de garantir condições para uma formação emancipatória que se dá pelos sujeitos, a partir de práticas de formação de educadoras/es e educandas/os que desvelem as condições de opressão, injustiça, mazelas e alienação impostas e acolhidas confortavelmente, como assim sendo e vivemos “porque Deus quis”.

É pertinente enfatizar a compreensão de que Educação do Campo tem forte relação com ideais dos movimentos sociais. Por isso a educação, nesse contexto, não é

meramente luta por educação, porém é um espaço de formação política, em defesa das lutas de classes, a ser realizada a partir de suas práticas e experiências sociais e humanas. Nessa perspectiva, a formação é pela resistência e pela luta em prol da liberdade e da emancipação como sujeito. Dessa forma, as/os educadoras/es se tornam sujeitos principais no ato de pensar e construir pedagogicamente esse lugar de construção coletiva do conhecimento.

Como aponta Caldart (2012, p. 264-265), a Educação do Campo é uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem. É espaço dos sujeitos humanos sociais coletivos, em que a concepção de conhecimento é resultado do diálogo com a vida concreta do campo, num movimento de repensar a função social da escola. A escola, aqui, não é lugar da mera pedagogia, mas da totalidade.

Nessa dimensão, podemos afirmar que a escola, numa perspectiva de Educação do Campo, precisa se comprometer com a formação de sujeitos do campo. Ela se torna lugar em que educandas/os vivenciam e experimentam sua realidade e na qual a construção do conhecimento se torna possibilidade para a construção de novos lugares, com novo agir e olhar sobre ele. Instalam-se lugares de esperança e de justiça, feitos a partir da terra. É lugar em que se aprende a saborear a liberdade, a ser crítico, político e a compreender a agricultura, seus sentimentos, emoções e memórias. Torna-se o exercício da denúncia e do anúncio, das vozes, das leituras, das palavras, da boa indignação, ou seja, espaço plural, nunca neutro. Portanto, como afirma Freire (2016),

[...] ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. [...], daí a necessidade da radicalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia (FREIRE, 2016, p. 52-53).

É preciso ver a vida que é produzida no campo e compreendê-la a partir de um olhar baseado no sentimento de justiça. Essa mudança da compreensão se dá com a tomada de uma consciência política, em que tenha pautada a reconceituação das

relações sociais, do trabalho, da inclusão, da libertação, das diferenças, da igualdade e de ser humano.

Desse modo, compreender que a Educação do Campo é uma perspectiva de transformação social dos sujeitos coletivos, baseada numa concepção de educação revolucionária e dialética, vinculada a princípios de justiça social, com direito à terra e à agricultura agroecológica, com um modo de produção justo e igualitário, em que o maior objetivo é a produção da consciência social, em prol da humanização e da emancipação dos sujeitos.

Para isso, o diálogo de saberes passa a ser um princípio valioso na busca pela relação entre o saber popular e os conhecimentos científicos. É caminho para aliança dos saberes da experiência histórica das comunidades camponesas e reflexão sobre os diálogos entre esses saberes. Nessa dinâmica, o movimento da aprendizagem se dá numa descoberta a partir do exercício do diálogo, da indagação, da problematização. Por meio desse diálogo, explorando e criando, se constrói uma postura ativa de sujeito por novas possibilidades para que o conhecimento se materialize. Assim, aprende-se democraticamente, numa relação de existência horizontal com o uso da pesquisa permanente e da exploração consciente da realidade, no compromisso com uma práxis transformadora, interligando-a à coletividade e à ação criadora, cujo olhar, cujo observar e cujo agir acontecem numa perspectiva: cultural, política, social e econômica, capaz de fazer da educação e da formação o princípio da libertação e a descoberta das maneiras de superar toda e qualquer situação de opressão.

Assim como esclarece Giovedi (2018a, p. 9), é preciso passar a ver a Educação do Campo não como uma ação em que as/os estudantes estejam a serviço dos conteúdos, mas, pelo contrário, em que os conteúdos estejam a serviço das necessidades das/os estudantes e das comunidades camponesas. Por essa razão, é necessário repensar a formação docente de educadoras e educadores do campo, que por muitas vezes é tão ignorada e marginalizada no processo de políticas públicas educacionais. Entendo que reinventar e repensar a formação docente das/os educadoras/es das escolas do campo é um desafio necessário, que requer pesquisa, formação, reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o currículo que acontece nas escolas do campo, para que assim possamos vislumbrar uma escola em que os profissionais sejam capazes de conduzir uma prática coerente com as necessidades

e os princípios da escola do campo, estabelecida pela legislação e pelos fundamentos da Educação do Campo. Tais questões se tornam um desafio da formação permanente:

Cabe às educadoras do campo desenvolverem, no seu processo de formação permanente, habilidade de leitura de realidade das comunidades, de escuta dos sujeitos, de problematização das informações, de realidade crítica dos achados e de proposições de conhecimento significativos. Esse é o grande desafio para a formação de professores do campo (GIOVEDI, 2018a, p. 9).

A formação docente que tem sido formulada para esse contexto desvincula-se de princípios da Educação Popular, violam direitos de ser e geram dificuldades na formação para lutas e superação das situações-limites presentes na vida das pessoas. As práticas, por muitas vezes, são distanciadas do chão e da concretude de sala de aula.

Por isso, é emergente um projeto de educação, cuja formação docente esteja pautada no comprometimento com a denúncia e com a anunciação de uma humanização, na qual o ser humano é chamado a ser-mais humano. Portanto, como nos põe para refletir Freire (2011), é fundamental enfatizar que não basta mudar o conteúdo programático, mantendo-se, contudo, a prática anterior, renovado num ou noutro aspecto: o método de conhecer experimentando nessa prática é o sentido elitista que informa.

É preciso haver experiências que não abandonem a prática com conteúdo, cujo acesso não seja instrumento de adestramento ou de cegueiras sociais, políticas e culturais, porém oportunidade para adquirir argumentação e linguagem para confronto de qualquer tipo de opressão. Por isso, são tão urgentes e necessárias experiências de formação docente em que haja nela a consciência de que a prática requer “ciência da prática embutida”.

A tríade — educadoras/es + formação permanente freireana + educação do campo — desta proposta de pesquisa pode garantir perguntas, reflexões e orientações importantes para pensar a realidade educacional da população trabalhadora do campo e para elaborar as escolas do campo, principalmente as capixabas, no que se refere ao repensar a necessidade e as poucas práticas de formação oferecida às/aos educadoras/es de escolas do campo, que em sua maioria não condizem com a sua

necessidade formativa, pois os/as profissionais não foram antes escutados/as. Esse movimento precisa ver as/os professoras/es como seres constituídos por um processo de formação docente que se dê a todo tempo e em todo o espaço, ou seja, formar-se formando.

Um terceiro elemento fundamental desta trajetória de pesquisa é o local e suas razões: as Escolas do Campo. Para o trabalho, foram envolvidas escolas do campo localizadas no Noroeste do Espírito Santo, região com forte presença de atividade no campo, grande força dos movimentos sociais e de pequenos agricultores. No entanto, essas escolas e a população do campo vêm por décadas sendo submetidas a políticas de governos que defendem qualidade da educação com fechamentos de escolas do campo, o que conseqüentemente tem se tornado uma tendenciosa ação política de desgaste da educação no campo e dos investimentos na formação docente para essa área.

Por exemplo, pensemos no fato de que durante o período de 1995 a 1999, no governo de Vitor Buaiz (PT), iniciou-se um movimento de proposição definido como “reorganização da oferta de escolas nos municípios do Espírito Santo”, por meio de determinações estabelecidas, com instrumentos normativos e resolutivos específicos, que tratava de afirmações sobre a intenção em “regularizar” a situação dos estabelecimentos de ensino estaduais localizados nos municípios, no meio rural, predominantemente de característica multisseriada, cuja responsabilidade de gestão e manutenção seria transferida aos municípios.

A decisão foi adotada a partir do que estabelecia a Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990, sobre o “programa de municipalização” aprovado pela Assembleia Legislativa durante o governo de Max Freitas Mauro (PDT):

Art. 1º Fica instituído o "Programa de Municipalização na oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental" oficial do Estado do Espírito Santo - PROMUNE, em regime de colaboração mútua com os municípios, visando a contribuir para a expansão e melhoria do ensino público e propiciar a todos os educandos condições reais de acesso à escola, assim como garantir sua permanência e progressão.

§ 1º O PROMUNE será desenvolvido através de ação integrada e cooperativa do Governo do Estado com os municípios em regime de trabalho solidário no emprego, uso e cessão de recursos humanos, financeiros, técnicos e patrimoniais.

§ 2º O processo de municipalização do ensino de que trata esta lei, em termos de recursos financeiros, humanos e materiais, delineará considerar as

diferenças econômicas entre os municípios e a desigualdade de atendimento escolar entre as zonas urbanas e rural.

§ 3º A participação dos municípios no PROMUNE será voluntária, e os termos, os acordos e convênios deles decorrentes atenderão as disposições desta Lei.

Art. 2º [...]

§ 1º A CEM⁵, além de outras atribuições que lhe forem delegadas, atuará na identificação dos problemas educacionais do município, no estabelecimento de prioridades e as formas de implementação das propostas de solução.

.....
Art. 3º Compete às Prefeituras, com a colaboração da CEM, a coordenação de todas as atividades referentes ao suprimento das condições materiais e operacionais para o funcionamento das escolas a serem municipalizadas.

Art. 4º A integração Estado/município na oferta do ensino pré-escolar e fundamental será gradual e progressiva, de acordo com as condições financeiras e técnicas dos Municípios, cabendo ao Estado prover os meios necessários à sua definitiva implantação, dentre outros:

- a) destinar recursos financeiros;
- b) prestar apoio técnico, pedagógico e administrativo;
- c) transferir prédios e equipamentos e mobiliário escolar;
- d) ceder pessoal;
- e) colaborar com os municípios nas áreas de construção, reforma, ampliação, conservação e manutenção de prédios escolares;
- f) participar da assistência ao aluno quanto à merenda escolar, saúde e transporte;
- g) colaborar no progresso de aperfeiçoamento e treinamento de pessoal;
- h) apoiar as atividades didáticas e dar suporte aos eventos escolares.

.....
Art. 9º A Secretaria de Estado da Educação e Cultura prestará assistência técnica permanente aos Municípios na implementação do PROMUNE, através de ação integrada visando à melhoria de qualidade do sistema público estadual de ensino.

Parágrafo único O Estado e os Municípios, na formulação de suas políticas educacionais, definirão mecanismos que estimulem a melhoria do ensino de 1º grau no meio rural, através de formação especial do educando voltada para a sua área de atuação (ESPÍRITO SANTO, 1990).

Com o processo de municipalização, questões como a escassez de recursos, a carência de profissionais municipais, a insuficiência de estrutura técnica, a inexistência de uma política de educação e a inexistência de formação de professoras/es propiciaram que esses espaços escolares se tornassem ainda mais precarizados e marcados por desgastes e abandonos, como também impediram o reconhecimento das escolas unidocentes e/ou pluridocentes multisseriadas do campo como um lugar de direito, quando se tornaram municipais. Com o processo de municipalização, essas escolas enfraqueceram ainda mais. Além disso, vinha atrelada uma crescente visão reduzida do valor social, humano e cultural do que seria a escola nessas comunidades e regiões do campo.

⁵ Comissão de Educação do Município, criada pela determinação da lei em questão, para tratar dos acordos entre estado do Espírito Santo, ora representado pela Secretaria de Estado da Educação, e os órgãos municipais de educação.

Por exemplo, em 1997 o estado do Espírito Santo tinha 1.061 (mil e sessenta e uma) escolas do campo ativas declaradas, de acordo com dados retirados do Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIEd), lembrando que na época o Censo Escolar era feito de maneira manual (ESPÍRITO SANTO, 1997). Se compararmos com o cenário atual, realizando um recorte cronológico do Espírito Santo, vamos perceber que o interior do estado foi vítima de um descaso de décadas quanto às escolas do campo e marcado por um forte movimento de fechamento e estrangulamento das escolas multisseriadas. Conseqüentemente houve também descaso com a formação de professoras/es fossem coerente com as práticas pretendidas para esse universo escolar. Tal descaso está relacionado com o efeito das municipalizações ocorridas e da falta de apoio técnico e investimentos na Educação do Campo, em todas as suas esferas. Se era o objetivo um projeto de melhoria da qualidade das “escolas rurais”, com sua municipalização, na prática o que se viu foi totalmente contrário, como mostram a Tabela 1 sobre a extinção de escolas do campo.

Tabela 1 – Quantidade de escolas extintas das redes estadual e municipal do Espírito Santo – de 2007 a 2018

REDE ESCOLAR	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
ESTADUAL	70	6	3	52	12	4	0	1	0	22	10	13
MUNICIPAL	84	41	90	109	32	89	88	29	154	22	13	145

Fonte: Censo Escolar - 2007 a 2018 - SEDU/GEIA/SEE (2018)

Conseqüentemente, o número de docente foi gradativamente reduzido, mostrando as tentativas de políticas na contramão de qualquer incentivo de permanência e fortalecimento das escolas no campo. As matrículas também foram reduzidas com o fechamento, não por diminuição da população do campo, mas pelo fato de escolas deixarem de existir em suas regiões. Conseqüentemente as matrículas começaram a aumentar em escolas urbanas. Pode-se observar que, em 2007, havia 1.739 escolas no campo, chegando a 2018 com a marca de fechamento de 709 escolas.

Tabela 2 – Escolas e matrículas das escolas rurais das redes estadual e municipal do Espírito Santo – de 2007 a 2018

ANO	REDE ESCOLAR			
	ESTADUAL		MUNICIPAL	
	ESCOLAS	MATRÍCULAS	ESCOLAS	MATRÍCULAS
2007	215	15.035	1.522	66.916
2008	201	14.596	1.437	66.007
2009	201	15.573	1.534	65.111
2010	183	13.338	1.238	65.082
2011	167	13.349	1.172	61.685
2012	161	12.617	1.145	60.514
2013	121	11.559	1.139	60.669
2014	113	11.288	1.111	60.494
2015	113	11.821	1.067	58.625
2016	106	11.671	1.029	57.649
2017	101	12.168	984	56.488
2018	94	12.038	934	56.391

Fonte: Sinopses Estatísticas - 2007 a 2018 - SEDU/GEIA/SEE (2018).

Um outro dado preocupante é a formação inicial e “continuada” dos professores da Educação do Campo do Espírito Santo. Na Tabela 3, observa-se que, mesmo havendo avanços nos indicadores de formação inicial, houve crescimento no número de professoras/es com Ensino Superior, porém convém questionar se, de fato, essas formações ofertadas aos profissionais dão conta do diálogo com as necessidades de fortalecimento da Educação do Campo.

Tabela 3 – Quantidade de docentes por escolaridade em escolas rurais das redes estadual e municipais do Espírito Santo – de 2008 a 2018

ANO	REDE ESCOLAR	FUNDAMENTAL INCOMPLETO	FUNDAMENTAL COMPLETO	ENSINO MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
2008	ESTADUAL	-	-	188	730	918
	MUNICIPAL	2	7	1.516	2.788	4.313
2009	ESTADUAL	-	-	126	888	1.014
	MUNICIPAL	2	10	1.235	2.947	4.194
2010	ESTADUAL	-	-	160	820	980
	MUNICIPAL	1	6	1.131	3.088	4.226
2011	ESTADUAL	-	-	50	962	1.012
	MUNICIPAL	-	3	559	3.626	4.188
2012	ESTADUAL	-	-	23	1.036	1.059
	MUNICIPAL	-	2	346	4.103	4.451
2013	ESTADUAL	-	-	15	1.022	1.037
	MUNICIPAL	-	2	259	4.319	4.580
2014	ESTADUAL	-	-	21	1.064	1.085
	MUNICIPAL	-	1	169	4.596	4.766
2015	ESTADUAL	-	-	66	1.020	1.086
	MUNICIPAL	-	1	581	4.147	4.729
2016	ESTADUAL	-	-	50	915	965
	MUNICIPAL	-	1	449	4.129	4.579
2017	ESTADUAL	-	-	47	930	977
	MUNICIPAL	-	1	384	4.099	4.484
2018	ESTADUAL	1	-	51	925	977
	MUNICIPAL	-	-	298	4.206	4.504

Fonte: Censo Escolar - 2008 a 2018 - SEDU/GEIA/SEE.

Observe-se também o encolhimento do número de turmas e conseqüentemente de matrículas em escolas multisseriadas. Com toda a ação de fechamento de escolas, um contexto escolar extremamente afetado são as salas multisseriadas, em razão da inexistência de políticas de defesa da qualidade dessa constituição escolar. Prejudicadas, as salas multisseriadas passam a ser vistas como lugares ineficientes, mas seus possíveis fracassos estão atrelados a outras questões que também afetam modelos de salas seriadas, ou seja, as precariedades das condições existenciais de escolas no campo.

Tabela 4 – Quantidade de turmas e matrículas de turmas multisseriadas em escolas rurais das redes estadual e municipal do Espírito Santo – de 2007 a 2018

ANO	REDE ESCOLAR			
	ESTADUAL		MUNICIPAL	
	TURMAS	MATRÍCULAS	TURMAS	MATRÍCULAS
2007	202	2.558	1.506	21.183
2008	186	2.338	1.416	19.590
2009	196	2.584	1.348	18.724
2010	197	2.608	1.206	17.288
2011	191	2.469	1.166	16.542
2012	179	2.244	1.081	14.907
2013	105	1.220	1.140	15.722
2014	101	1.207	1.062	14.719
2015	100	1.313	996	13.988
2016	96	1.254	948	13.599
2017	98	1.336	892	12.723
2018	93	1.280	882	12.692

Fonte: Censo Escolar - 2007 a 2018 - SEDU/GEIA/SEE (2018).

Pode-se constatar uma enorme distância entre o que se afirma, como ideal de legislação e resoluções, e aquilo que vemos na prática dentro das escolas do campo no Espírito Santo. Constata-se um movimento sutil, carregado de discursos de boas intenções, mas que pouco tem realizado como política pública para a Educação do Campo, tendo como referência as escolas do campo e suas especificidades, principalmente no que se refere a uma política de formação “continuada” que proteja e pense as especificidades desse contexto de formação.

O interessante de tudo isso são os inúmeros discursos com uso de conceitos progressistas, com afirmações carregadas de elementos como: autonomia, democracia escolar, participação, emancipação, cidadania, respeito às diferenças, inclusão, diálogo, sustentabilidade ambiental e agrícola e proteção social, mas com práticas de deterioração do campo e de seus direitos humanos. Para ser professor progressista, como diz Freire (2016), é preciso ser mais que “ensinante”.

Os educadores e educadoras progressistas precisam de convencer-se de que não são puros ensinantes — isso não existe —, puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos a matemática, a geografia, a sintaxe e a história nossa tarefa exige de nós o nosso compromisso, o nosso engajamento em favor da superação das injustiças sociais. [...] é um [...] desmascarar da ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante, que, falando do tempo histórico atual tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo, ou de que os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos, sobrevivem (FREIRE, 2016, p. 141-142).

Diante desse cenário, escolhe-se o município São Domingos do Norte, com característica muito comuns às peculiaridades de todo o território capixaba, com seu maior número de escolas municipais localizado no campo, salas multisseriadas, escolas marcadas pelo tempo, presença forte da agricultura e de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de pequenos agricultores, como também muito uso da mão de obra para atender ao mercado de extração do granito. É nesse município, que nos oferecerá subsídios para pensarmos a formação permanente freireana na Educação do Campo, que tive a grata sorte de presenciar nascer uma oportunidade para a produção deste trabalho.

A secretária de educação demonstrou a necessidade e a vontade das educadoras (pedagogas e professoras) do município para o enfrentamento das especificidades reais do campo, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Finais, sejam salas multisseriadas ou não, e para garantia da aprendizagem dos/as estudantes. Suas manifestações deixam traduzir o esforço e as intenções de políticas públicas no município quanto à preservação e à permanência de escolas no campo, mas se dividem entre as dificuldades de lidar com práticas pedagógicas para esses espaços-tempos escolares e a vontade de fazer de fato uma educação do campo. Por outro lado, fica evidente seu entusiasmo e vontade de construir uma proposta local de constituição de um currículo e uma prática pedagógica contextualizada para as comunidades camponesas, mas ressalta que há necessidade de ações mais pontuais de formação, voltadas para essa realidade escolar e capazes de aproximar, ainda mais, aprendizagens da realidade concreta das/os estudantes.

A parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por meio de um Projeto de Extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, coordenado pelo Prof. Dr. Valter Martins Giovedi e denominado *A formação continuada freireana de educadores*

e educadoras das escolas do campo, do município de São Domingos do Norte – ES, se torna o lócus de estudo e pesquisa sobre formação que se pretende analisar sobre a realidade de formação continuada nos municípios do Espírito Santo.

Tomando por base a trajetória e a proposta, o intuito é compreender a possibilidade da perspectiva dialético-crítico-libertadora de Paulo Freire, em contribuição na formação das professoras, professores e pedagogas. Com a pesquisa, propõe-se auxiliar na interpretação e na compreensão dos problemas enfrentados na realidade profissional, com a chance de compartilhar com o grupo as inquietações e promover reflexões na superação e transformação das práticas docentes; espera-se também com a experiência apresentar indicadores de inovação, ressignificação e reinvenção para a formação de educadores e educadoras de escolas do campo.

Nessa perspectiva de reflexão da trajetória como um movimento para a pesquisa a que me proponho, sinto-me à vontade para revelar o quanto me incomodo com a não obtenção de resultados positivos, com a precariedade estrutural e com a ausência de formação docente que seja coerente com as realidades e as necessidades educacionais da população e do profissional. Por isso me coloco disponível para questionar sobre os caminhos, a partir do conhecido e do que há para conhecer, a fim de encontrar novas perspectivas que dão um novo sentido às práticas pedagógicas e à formação de profissionais da Educação do Campo, por acreditar nesse mecanismo como ponto de partida para as mudanças sociais e educacionais.

Assim, compreendo ser necessário haver análise de estudos, de formações docentes e de práticas que visem contribuir para a formação “continuada” desses profissionais em uma outra perspectiva, com vista à melhoria da atuação docente na Educação do Campo, não restrita somente às unidades escolares vivenciadas no campo, mas extensiva também às que compõem todo o território do estado do Espírito Santo.

Diante do exposto, o trabalho tem a pretensão de responder a uma pergunta principal:

Que princípios e momentos estruturam um processo de formação “continuada” de educadoras/es da Educação do Campo, na perspectiva da formação permanente freireana?

Para que respondamos adequadamente, buscam-se respostas para as seguintes questões: O que é o paradigma de formação permanente freireano? Em qual dimensão de formação docente ele se manifesta concretamente? Como uma formação permanente freireana pode contribuir na formação docente de educadoras/es do campo, manifestando-se como uma possibilidade de processo de formação permanente de educadoras/es na perspectiva crítico-libertadora? Quais os princípios e categorias freireanos nos oferecem condições para resistir e superar práticas pedagógicas de formação docente que não contribuem para o desenvolvimento de práxis transformadoras e da verdadeira autonomia docente? Quais momentos e princípios que uma formação nessa perspectiva precisa ser respeitar?

Para pensar sobre a problematização proposta adequadamente, o trabalho apoia-se na busca de reflexões e respostas, a partir da análise de como vem sendo tratada a formação de educadoras/es, a partir de experiências de formação que oferecidas, tendo como referência o paradigma de formação permanente freireana, apresentada a partir de pesquisas já realizadas sobre a temática.

Com o exposto, pode-se afirmar que o objetivo geral mais adequado para a investigação proposta é:

Analisar um processo de formação permanente freireano de educadoras/es do campo, destacando seus princípios orientadores e momentos metodológicos.

A partir dele, surgem os objetivos específicos, assim enunciados:

1. Compreender a perspectiva freireana sobre formação permanente de educadoras e educadores, seus pressupostos e suas práticas.
2. Identificar e analisar os momentos e fases do programa de formação de educadoras/es pesquisadas/os, à luz de categorias da formação permanente freireana.
3. Organizar um material com indicações a partir das quais seja possível propor novas práxis formativas de educadoras/es do campo, apoiado no pensamento de Paulo Freire.

Não há aqui nenhuma pretensão de criar receitas do como fazer e/ou apresentar instruções prontas para servir de guias de formação docente, mas apresentar achados sobre as práticas produzidas pelos formadores, a fim de recriar criticamente novas formas de olhar e pensar as práticas de formação de professores que estão instituídas.

Assim, espera-se encontrar novas perspectivas que façam repensar a formação e, por consequência, o currículo, o planejamento, a organização e a condução dos encontros de formação e o tempo em sala de aula de escolas do campo, considerando o potencial desses espaços e tempos na formação permanente dos educadores e educadoras.

Torna-se, portanto, um momento ideal de tomada de consciência sobre o saber e o fazer no desenvolvimento de teorias e práticas, capazes de promover o movimento da ação-reflexão-ação no processo formativo docente.

A formação permanente das educadoras, que implica em reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade de que venho falando, entre a prática e a teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 2016, p. 117).

Acrescenta ao diálogo um relato de Freire (2016) sobre a formação de professores, que traz seu olhar sobre o que defende a respeito da relação teoria e da prática:

Havia sugerido aos nacionais que a formação dos educadores e educadoras se fizesse não seguindo certos métodos tradicionais que separam prática de teoria. Nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a teoria, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a *valer*, ou negando a prática fixando-se só na *teoria*. Pelo contrário, minha intenção era que, desde o começo do curso, vivêssemos a relação contraditória entre prática e teoria [...] (FREIRE, 2016, p. 61).

Portanto, com a explanação, considero pertinente questionar se é possível uma formação freireana de educadoras e educadores de salas de escolas do campo que possa contribuir para um processo de formação permanente, numa contínua oportunidade de reflexão crítica, com diálogos produtores de novos conceitos e de uma cultura da investigação temática e da pesquisa. Procuram-se, dessa forma, soluções coletivas coerentes para os problemas que se apresentam no decorrer de suas práticas pedagógicas/educativas, a fim de se tornar um processo de superação

e autossuperação permanente, garantidor de humanização do fazer pedagógico pela prática de formação docente.

Compreendi que há diversas formas de descrever e entender essa formação, mas a maneira como referir-se e as escolhas que se fazem definem os pressupostos e as concepções de qual educação e projeto de sociedade almejamos. No entanto, mais que defender nomenclatura, é importante socializar o percurso de pesquisa proposto, os contextos identificados e as inúmeras faces e experiências da formação docente traduzidas pelas educadoras e educadores durante o percurso de estudo e investigação. Fiz escolhas traçadas por transformações e reflexões que me traduziram significativamente a possibilidade de transformação coletiva e individual dos sujeitos da educação. A partir dessas experiências e de meus questionamentos sobre práticas pedagógicas e suas relações com as formações docentes em escolas rurais, surgiu o desejo pela pesquisa.

Os diálogos, as leituras e os momentos com professoras/es e com meu orientador, ao longo do processo de construção da investigação, foram cruciais para a delimitação dos referenciais teóricos a serem utilizados e das etapas a serem seguidas. A evolução sobre a compreensão acerca das tensões entre a importância de delimitar o contexto de escolas do campo e a demanda de pensar a formação de educadores e educadoras dessas escolas foi fruto de desconstruções, reconstruções e construções de intensos momentos de estudos.

A escolha pela expressão freireana “formação permanente” para o título do trabalho de pesquisa — *Formação permanente freireana: análise de um programa de formação de educadoras/es de escolas do campo e contribuições para a reinvenção* — se deu por acreditar que avanços e conquistas são possíveis, por um movimento de ruptura com uma concepção de formação que distancia os educadores e as educadoras de suas práticas e não põe para dialogar a relação teoria e prática, a fim de colocar a teoria a serviço da interpretação e da compreensão das ocorrências práticas do docente.

Para a concretização da investigação foi utilizada a metodologia da observação participante, numa perspectiva qualitativa, pois permite conhecer, compreender e interpretar um conjunto de significados, crenças e valores dos sujeitos da pesquisa.

Essa metodologia visa compreender os fenômenos e os diálogos presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos numa experiência de formação docente, em que está sendo utilizado o paradigma de formação de Paulo Freire, percebendo-se a maneira como são organizados, estruturados, reestruturados e definidos os aspectos presentes nas práticas de formação e pedagógicas que são geradas nesses fazeres na “cotidianidade” docente. As observações e as construções se darão a partir dos flagrantes das cenas, dos momentos, das falas significativas e dos depoimentos capturados com a participação e a observação. Nesse desenvolvimento, os princípios que não podem faltar a uma formação vão sendo materializados.

O ciclo da pesquisa, como afirma Minayo (2010), constitui-se como uma composição peculiar do processo de trabalho em espiral, que começa com uma pergunta e termina com desvelamento de maneira de ver a realidade e intervir nela, com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem as novas interrogações. Essa representação que contribui para a compreensão inicial da composição da metodologia da observação participante, numa perspectiva qualitativa defendida como uma opção coerente para o desenvolvimento do trabalho desta pesquisa.

Assim, como estabelece Chizzotti (2006, p.83), é preciso conceber a pesquisa como um processo de formação e ação que deve provocar uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados sobre seus problemas e as condições que os determinam, para organizar os meios de defender e promover seus próprios interesses sociais.

Este estudo se baseia nos princípios de Paulo Freire como referencial teórico da pesquisa, com o propósito de estabelecer um vínculo que prima pelas categorias freireanas na construção de trama conceitual para a reflexão das práxis de formação de educadores/as do campo, como elementos fundantes da trajetória, das transformações de suas compreensões, das interpretações e das construções/reconstrução do conhecimento, porque compreendo a voz trazida na fala do outro como um elemento social e cultural repleto de saberes e valores que requerem ser considerados a todo tempo, na sua mais profunda radicalidade.

Este trabalho é composto por um prólogo, uma introdução, mais seções de desenvolvimento, considerações finais, referências, anexos e apêndices.

Na seção 2 — *Reinvenção crítica do olhar sobre formação docente: aspectos históricos, formação permanente freireana e Educação do Campo* — apresento os aspectos históricos e políticos de formação de educadores/as no Brasil, a partir de Saviani (2012), Cambi (1999), Diniz-Pereira (2014) e das legislações nacionais. Sigo apontando os aspectos históricos, políticos, pressupostos e finalidades da Educação do Campo no Brasil e da formação de educadoras e educadores do campo, com ênfase às políticas públicas, no estado do Espírito Santo, primando pela defesa e pela procura de concepções que a veem como um direito humano. Todos os aspectos foram tratados a partir de autoras/es como Pires, Leite e Caldart, e à luz da legislação nacional da Educação do Campo.

Para além, defino a formação permanente freireana e a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, articulando suas nuances e relações com a Educação do Campo, na perspectiva de releitura crítica da formação de educadoras/es de escolas do campo. Ainda apresento nessa etapa de escrita as experiências de trabalhos, pesquisas e interpretações que se tornaram aportes importantíssimos na tessitura de todo o texto e na fundamentação das proposições expostas no decorrer do trabalho sobre formações permanentes freireanas. Para essa etapa, utilizo-me das pesquisas de Giovedi (2016) e Saul (2015), examinando em seus aportes os métodos de análise, a interpretação e a estruturação, a partir de cenas emblemáticas, momentos, falas significativas, reflexões sobre caminhos e métodos para a interpretação de novas possibilidades para pensar que contribuam no recriar sobre a formação de educadoras/es, e tendo como base alongamentos pautados nos pensamentos de Paulo Freire, ou seja, recriando em Freire e para além de Freire, como nos desafia a própria autor. Nesse momento de conceituação e fundamentação teórica, contribuem autores como Dussel, Ana Saul, Antunes-Rocha e Hage, Antunes- Rocha e Martins.

Por fim, a seção indica uma proposta de trama conceitual, tecida a partir de categorias freireanas, que embasa os direcionamentos das análises e fundamentações, na medida em que oferece ideias para construção do formato de orientação das reflexões sobre formações permanentes freireanas para educadoras/es do campo. Nesse sentido, essa seção se caracteriza como um momento teórico, a partir do qual busca apresentar conceitos fundantes, análises que já foram realizadas a respeito da temática proposta para pesquisa e delinea para o leitor caminhos que serão

percorridos durante o processo de leitura, tendo como foco a formação docente da educação básica do campo.

Na seção 3 — *Caminhos metodológicos* —, os leitores tomarão contato com a caracterização das docentes e os sujeitos da pesquisa, a apresentação do projeto de formação em São Domingos do Norte, os procedimentos de coleta e produção de dados, o lócus da pesquisa — São Domingos do Norte e a Educação do Campo —, a caracterização das docentes participantes e formadores e demais sujeitos da pesquisa. A seção segue com a exposição de elementos e aspectos sobre a metodologia de observação participante numa abordagem qualitativa, utilizados no decorrer da pesquisa, tendo como aporte autores como Minayo e outros (2010), Lüdke e André (1986), Chizzotti (2006), Brandão (1983), Bogdan e Biklem (1994) e Ezpeleta e Rockwell (1986). Sob essa abordagem, pesquisaram-se as estruturas de formação “continuada”, num viés do paradigma freireano de formação e suas relações sociais, na tentativa de pensar alternativas para os problemas e os desafios que se colocam, bem como reafirmar achados que potencializam a defesa dessa perspectiva, compreendendo essas relações e desvelando as contradições implícitas. Posteriormente, apresento a historicidade do programa de formação proposto pelos formadores, os procedimentos utilizados pelo pesquisador durante a pesquisa para a coleta e a produção de dados, a proposta de pesquisa e as afirmações sobre a garantia de sua credibilidade como pesquisa para a educação, no que se refere destacadamente à formação docente, numa relação de reconstrução da formação, do currículo e dos sujeitos.

Na seção 4 — *Os dados produzidos e seus possíveis significados perante as categorias freireanas* — primeiramente mostro a panorâmica dos encontros de formação, a sistematização dos dados e das discussões com uso de fragmentos de relatos, depoimentos, cenas, momentos, falas e registros de discussões gerais que ocorrem nos encontros, que corroboraram na exemplificação e fundamentação da perspectiva defendida, por meio das categorias freireanas e da trama conceitual apresentada. Em um segundo momento, apresento a sistematização, a avaliação e a interpretação dos significados dos dados e das discussões, declarados sobre os componentes dos encontros de formação, conforme organização realizada no primeiro momento da seção, buscando os sentidos e os significados vivenciados e

experienciados nas construções coletivas de uma prática de formação permanente em uma rede de ensino para educadores e educadoras de escolas do campo que nunca haviam vivenciado uma experiência de formação contra-hegemônica, cujo ponto de partida é a realidade concreta dos sujeitos e os pensamentos freireanos.

Na última seção — *Considerações Finais e produto* — retomo os conceitos fundamentais deste trabalho — a formação permanente freireana e a Educação do Campo —, a partir dos quais apresento o inédito viável de uma formação permanente freireana: as persistências e esperança. Exponho parte de minhas expectativas com relação à proposta. Relato sucintamente um pouco mais de minha experiência como professor da educação básica brasileira, demonstrando como é fundamental não desistir jamais e o quanto é possível recriar a nossa prática docente na busca de uma reflexão mais coerente sobre ela, a partir do legado de Paulo Freire. Ainda apresento uma possibilidade de diálogo que mostra a importância de resistir ao pensamento hegemônico, tornando-o elemento de tensão de nossas reflexões por meio de uma prática de formação docente crítico-libertadora, para assim efetivar experiências capazes de assegurar formações, cuja finalidade sejam resultados comprometidos com uma práxis-transformadora e de autonomia docente, cuja máxima seja “mudar é difícil, mas é possível”. Por fim, apresento o produto resultante desta pesquisa — os princípios e momentos de uma forma formação permanente freireana —, retomando os resultados postos na seção anterior, seus indicadores para um trabalho de formação freireana para educadoras/es do campo; faço inserções dos princípios e momentos necessários para uma proposta de formação freireana de professoras/es de escolas do campo, visando refletir acerca da formação continuada desenvolvida, e finalizo se as conclusões farão sentido para além do trabalho de pesquisa apresentado.

Por fim, apresento as *Referências*, enumerando as obras e os textos que foram citados como leitura e pesquisa para a fundamentação teórica, os quais contribuíram ricamente para a construção de toda a trajetória desta pesquisa.

2 REINVENÇÃO CRÍTICA DO OLHAR SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS, FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sou leal ao sonho. Minha ação tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz. [...] continuam contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra cara, mais alegre, mais fraterna e democrática (FREIRE, 1991, p. 144).

O principal objetivo desta seção é iniciar uma incursão pelos aspectos históricos e de fundamentação das concepções sobre a formação docente no Brasil e sobre a Educação do Campo. Esta parte segue estabelecendo algumas possibilidades ao leitor sobre a compreensão da pertinência do tema “formação de professoras/es”, numa perspectiva da formação permanente freireana, principalmente para a Educação do Campo. Ressalta que pesquisas sobre educação ocorrem desde a década de 70 no Brasil, quando se trabalha com uma série de conceitos, tendo em vista que nesse período a formação de professores foi reconhecida como uma linha de pesquisa. Pretende-se principalmente estabelecer uma defesa da relação entre o pensamento de Paulo Freire, o paradigma de formação permanente defendido pelo pensador e a Educação do Campo, como uma possibilidade de repensar a prática de formação “continuada” oferecida às/aos professoras/es da educação básica de escolas do campo.

Diante disso, busca-se, nesse momento, apresentar um breve panorama histórico, delimitar os fenômenos que são compreendidos e observar como ocorre a prática docente, a fim de a partir da análise desse eixo da educação, por meio das categorias freireanas e da trama conceitual, propor uma reinvenção para as práticas de formação docente, a partir do paradigma da formação permanente freireana.

2.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DE FORMAÇÃO

A formação docente já é uma necessidade identificada na história desde o século XVII, conforme mostra Saviani (2009, p. 143), quando afirma o que Comenius já dizia sobre a série de necessidades institucionais que circulavam sobre a formação de professoras/es mundialmente. Esses fatos ficam mais evidentes e tomam maior força

após a Revolução Francesa, quando surgiram escolas normais para preparação dos/as professoras/es por toda a Europa. A partir daí, torna-se um tema inesgotável de reflexões, questionamentos, crises, interesses e influências de poder e controle social.

O ato de docência é aparentemente um trabalho como qualquer outro fazer humano, se olhado como um agir para ensinar em sala de aula, mas, se olhado em sua complexidade, tendo como referência os inúmeros processos humanos e dinâmicos, do que é o fazer docência, o entenderemos como um processo repleto de urgências, tensões e conflitos, consolidados por ausências históricas.

É por isso que, como afirmam Aurek, Nunes e Paula (2014, p. 127), é importante considerar a maneira como os sujeitos dos processos educativos escolares, no caso os professores, está relacionada com aquilo que são como pessoas, isto é, os professores são sujeitos daquilo que a formação ou a ausência de formação fazem deles.

O professor é a história, uma história particular em termos de passado, presente e de experiências antecipadas, pois os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí, uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo (AUREK; NUNES; PAULA, 2014, p. 127).

Por isso, é fundamental esse “se colocar” no ato permanente de abrir-se para o diálogo diacrônico e sincrônico sobre a formação de professoras/es, como um movimento para olhar a história da temática dessa categoria numa dimensão crítica de reflexão, para posicionar-se conseqüentemente diante de interesses, aspectos de poder e de força, de ações não democráticas que podem minar a construção da qualidade do que já tem produzido e ser possibilidade de fortalecer os pensamentos, experiências e pesquisas já existentes.

Para fortalecer a compreensão das razões de nossa caminhada, inicia-se a trajetória fazendo uma breve incursão por alguns aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil. No Brasil, ainda é objeto de grande debate e reflexão a formação docente, principalmente quando as questões perpassam pelo viés da escola pública brasileira. Conforme Diniz-Pereira (2014, p. 102), o tema “formação de professores” como campo de pesquisa é relativamente novo no mundo ocidental. O

autor recorre à publicação de uma revisão da literatura especializada sobre formação de professores, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, na edição de 1973, do *Handbook of Research on Teaching* para verificar a partir de qual tempo a formação é dada como *status* de linha de pesquisa. No entanto, vale ressaltar que anteriormente era possível identificar discussões sobre o tema, mas não como uma perspectiva teórica e engajada, como temática específica e com identidade própria.

Sendo assim, para que a formação de educadores e educadoras se torne uma oportunidade de mudança a partir das reflexões sobre as condições postas para a docência historicamente, é necessário continuar com rigor sobre os processos que promovem a participação ativa das/dos educadoras/es.

A formação de professores era vista com descaso, com o tom que se queria dar no Brasil e com a função a que serviam as escolas brasileiras desde a colônia. Recorre-se, nessa etapa de construção histórica, às afirmações de Saviani (2009), em que o autor apresenta a trajetória histórica das políticas de formação de professoras e professores brasileiras/os.

No período colonial (1500-1822), na primeira fase, não se havia definido a figura do/a professor/a. O ato de ensinar era uma capacidade dada aos padres jesuítas. Na segunda fase da atuação jesuítica no Brasil (1549-1599), o nativo passou a ser visto como um problema para a realização dos propósitos jesuíticos, gerando a defesa pela necessidade de implantação de um sistema educacional no e para o Brasil colônia, com a finalidade de atender a estrutura social brasileira, do momento histórico. A formação escolar, nesse período, ocorria de forma a preparar pessoas em um modelo necessário para a colônia, aos interesses da Igreja e à formação dos filhos da classe burguesa, ou seja, baseada nos princípios de inserção da cultura europeia no nativo, sua exploração e dominação.

No entanto, o movimento econômico e político em prol do suposto desenvolvimento do Brasil seguiu seu fluxo. Com os interesses e o crescimento do poder do Estado, como também com a forte influência dos padres jesuítas sobre os nativos, ocorreu a expulsão dos jesuítas em 1759, dando início a um novo momento, o qual teve a finalidade maior de negação ao que estava posto e a introdução de uma nova organização escolar para o Brasil, ou seja, rompeu-se com um modelo educacional

secular/eclesiástico. Nesse momento, a educação formal passou a ser da responsabilidade e da competência do Estado constituído, dando surgimento ao sistema de ensino público, em um contexto de princípios liberais e ideias absolutistas, cujo interesse era a formação de um novo homem: burguês e comerciante.

Ganhou lugar uma organização que atendia ao poder absolutista, cujo pensamento pedagógico pautava-se na escola pública e laica, na qual toda a expectativa baseava-se no princípio de que, por meio da educação, poderiam ocorrer todas as mudanças sociais necessárias, por meio da qual o homem seria pedagogicamente reformado. Assim, atenderia à nova sociedade, cujos valores se concretizavam na produção pré-capitalista.

A partir daí, surgiu a necessidade do professor, mas que estivesse a serviço do Estado no cenário da escola brasileira, porém não havia pessoas com formação para realizar a atividade de docência. Aquelas que existiam estavam na grande metrópole. O índice de pessoas que não sabiam o elementar de leitura e escrita era imenso. O número de analfabetos era elevado e havia um número muito pequeno de professores aptos e com formação para a docência (SAVIANI, 2009).

Isso trouxe sérias consequências, em razão de que até então o terreno educacional, principalmente no que se refere à formação dos professores, não era responsabilidade do governo. Esse fato gerou dificuldade para realizar seu projeto. Conseqüentemente, como afirma Saviani (2009, p. 143-144), colocou-se aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica nessa época.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. [...]. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que também era professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativo à formação didático-pedagógica [...] (SAVIANI, 2012. p. 12).

Para ilustrar a trajetória da formação dos/as professores/as após a independência do Brasil, recorre-se a uma organização histórica proposta por Saviani (2009, p. 143-144) a partir da qual podemos perceber o lugar que ocupava a formação de professores no Brasil:

Quadro 1 – Síntese histórica sobre a formação de professores no Brasil

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Fonte: Elaboração do autor (2019), com base em Saviani (2009).

Com o surgimento de Escolas Normais em 1880, professoras/es seriam preparadas/os, mas as instituições eram submetidas a várias crises e dificuldades, pois estavam entre aberturas, fechamentos e reaberturas, uma vez que haviam surgido das esferas mais fragilizadas da época — as províncias —, quando o governo do Império, com a ideia de descentralizar as políticas de educação, colocou essa responsabilidade para as províncias. No entanto, mesmo com a afirmação de que a formação se daria na oferta dos conteúdos programáticos aos professores para repassarem em sala de aula, sem ter o preparo didático,

[...] as Escolas primárias preconizavam uma formação específica. [...]. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. Nesse sentido, pode-se considerar que gravitavam, ainda, em torno do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Os currículos das escolas eram constituídos pelas mesmas matérias que integravam o currículo das escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática (SAVIANI, 2012, p. 13).

É possível notar que historicamente a Igreja ou as ideologias de poder estiveram interessadas no monopólio da educação como porta para instalação de seus projetos de dominação e inculcação de um modelo de pensamento, que cerceia a liberdade e

autonomia das pessoas, tornando-as convencidas de que estavam diante de oportunidades de progresso, emancipação e liberdade:

[...] o advento do Estado Novo não permitiu que vicejassem propostas pedagógicas de esquerda. Com a redemocratização, o campo educacional foi dominado pelas disputas em torno da LDB⁶, polarizando-se entre liberais e a posição católica; nesse conflito, as forças progressistas alinharam-se em torno da posição liberal, não restando clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas, o que transparece no depoimento de Florestan Fernandes, que, sendo socialista, foi forçado “a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo” (SAVIANI, 2012, p. 100).

Foi um momento histórico crucial ao entendimento de que a formação de professores iria além do domínio de conteúdos curriculares. Em consequência, surgiram movimentos que reconheciam a formação de professores não como algo restrito a conteúdos meramente científicos, mas também compostos de conhecimentos didático-pedagógicos.

Mesmo com todo esse empenho na tentativa de preparar professores, ou melhor, de preparar “as normalistas”, e com a criação de uma legislação para orientar essa formação, como nos mostra Saviani (2012), perdurou por todo o século XIX em algumas regiões brasileiras a permanência de modelos anteriores, pois entendiam que as Escolas Normais eram projetos onerosos e ineficientes.

Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1890, substituindo-a pelos professores adjuntos [...]. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas do ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais (SAVIANI, 2012, p. 13).

São fatos históricos como esse que deixam claro o distanciamento da época com uma escola laica, de qualidade e capaz de formar de fato um “novo homem”, livre e crítico, e com professoras/es capazes de fazer da pedagogia uma possibilidade de romper com as condições de subserviência e alienação a que vinha sendo submetido o povo brasileiro, desde o início da instalação da colônia.

Portanto, as preocupações e as urgências têm seus aspectos críticos sobre a formação de professoras/es estendidos desde o início da história da educação no Brasil, com marcas de desvalorização, descaso, passividade de treinamento docente

⁶ Lei de Diretrizes e Bases

e com uma visão de que formação de professoras/es se faz sem visão engajada e compromissada com o conhecimento crítico da realidade. Tal herança deixou para o Estado a incapacidade de intervir com condições concretas no exercício da docência brasileira.

Na década republicana, plena de ideias desse espírito reformador e de reflexões sobre a necessidade de melhor formar professores, deixa-se de considerar as/os professoras/es como meros instrutores de conteúdo. Surgiram, nesse período, universidades específicas para formação docente no Brasil, com cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, que se assemelhavam ao modelo das Escolas Normais, e instaladas inicialmente em São Paulo e no Distrito Federal.

A Lei nº 88, de 8 de setembro de 1896, instituiu o curso superior da Escola Normal organizado em duas seções, a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios (SAVIANI, 2012, p. 15).

No entanto, surgiam nesse período ideias novas trazidas, por exemplo, por pessoas como Anísio Teixeira. Era tempo em que iniciava o pensamento de que era necessária a profissionalização da atividade de educador e também a de professor, ou seja, como aponta Saviani (2012, p. 29), implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de Escolas Normais para a formação de professores primários, as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX. Provoca-se a exigência de se abrir espaço para os estudos pedagógicos em nível superior (SAVIANI, 2012, p. 28). No entanto, esse momento de novas ideias sobre a profissionalização não vingou, como afirma Saviani (2012). Em 1935, Anísio Teixeira, “perseguido pelo governo Vargas, acusado de professar ideias comunistas, deixava a Instrução Pública carioca” e somente em 1939 ressurgiu o ensino superior, cujas características são marcadas pela profissionalização, mas ainda no sentido prático e instrutivo.

Com o advento dos cursos superiores e das universidades públicas em 1934, como explica Saviani (2012), as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras são criadas a fim de sanar essas deficiências de formação de professores. As disciplinas dessa nova faculdade, em todas as suas seções, cobririam os conhecimentos necessários à docência em todos os ramos do ensino secundário (SAVIANI, 2012, p. 19), o que conseqüentemente levaria as Escolas Normais a retornarem sua condição de nível

médio. Por outro lado, o que podia ser visto como resultado desse momento era um ensino voltado para formação de uma elite dirigente, a fim de manter poder e controle.

Durante o Estado Novo, sob sua influência surge a Faculdade Nacional de Filosofia e os cursos de bacharéis, no esquema 3+1, formato com que Saviani (2012, p. 35) definiu o diploma de licenciado, obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado de três anos, ou seja, parte da formação se daria com conhecimentos e disciplinas de didática e a outra seria composta por disciplinas específicas. Saviani (2012) afirma que, com essa visão, o preparo de professores assumia o caráter de simples formação profissional, desvinculada do desenvolvimento de pesquisa.

Nesse período, o Decreto-Lei nº 1.190, de 1939 dá a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia, na qual a formação profissional ocorreu vinculada ao desenvolvimento de estudos e pesquisas e na observação e no exercício prático das escolas-laboratórios, deslocando o eixo das atividades universitárias para a formação profissional (Saviani, 2012).

O período de 1960 foi um período marcante, pois nele surgiu a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que nada trazia de decisivo sobre a formação de professores, porém tinha como objetivo o início da consolidação de uma base nacional comum ao ensino, tendo por fundamento os princípios escolanovistas.

Para Saviani (2012, p. 92), 1960 foi uma década marcada por um forte movimento de inovação educativa, deixando clara a predominância das teorias pedagógicas renovadoras. Saviani ainda afirma que, nessa década, mais precisamente em 1968, constituíram marcos importantes as mobilizações de universitários, que culminaram com a tomada de várias escolas superiores por alunos; o surgimento de associações de categorias de professores, de sindicatos de lutas por melhores condições de trabalhos e direitos dos professores, de greves e de ruptura com o mito da educação como vocação, passando a ser considerada como uma profissão. Paralelamente a esse movimento político e ideológico, como relata Saviani, no final de década de 1950 e início dos anos 60,

[...] intensifica-se o processo de mobilização popular [...]. Em termos de educação popular, as manifestações mais significativas são o MEB⁷ e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire. [...] Movimento Paulo Freire buscam inspiração predominantemente no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. [...] busca forma de engajamento nos processos de desenvolvimento e libertação da população oprimida (SAVIANI, 2012, p. 91-92).

Para Spigolon (2018, p.129), o golpe de Estado foi responsável pela deposição do Governo do presidente João Goulart em 1964, o que levou o Brasil a anos e anos de ditadura militar, com desaparecimentos, tortura, prisões e mortes. Para a autora, a ditadura é:

Um regime governamental onde todos os poderes do Estado estão concentrados em um indivíduo, um grupo ou um partido. O ditador não admite oposição a seus atos ou ideias, e tem grande parte do poder de decisão. É um regime antidemocrático onde é vedada a participação da população (SPIGOLON, 2018, p. 131).

No entanto, mesmo assim, nessa década, a educação passou a ser transmitida de forma autoritária pelo governo como algo não meramente ornamental, como um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, que seria ofertada para as classes menos privilegiadas, para serem utilizadas para o trabalho de produção (SAVIANI, 2012, p. 94).

Um marco pertinente são os efeitos da ditadura militar na educação, pois nesse período de governo, acompanhado de muitas adequações no contexto educacional, de surgimento da industrialização brasileira e de necessidade de mão de obra de trabalhadores para atender a indústria, foi que se assistiu à educação ser colocada a serviço da economia e do ideário político do Estado, para o qual se tinha a escola como instrumento de transformação, em que classes dominantes e classe dominada consensuaram diante dos interesses expressos pelo viés hegemônico do burguês e dos ideais liberais.

Ferreira Jr. e Bittar (2006) descrevem a relação entre o golpe militar e a educação:

[...] pensamos ser oportuna a reflexão sobre o impacto da ditadura na educação brasileira, notadamente na escola pública, a mais atingida pelo

⁷ Movimento de Educação de Base,

autoritarismo. Foi ela também a mais sujeita à ideologia tecnocrática subjacente às políticas educacionais emanadas pelo Estado a partir da destituição do presidente João Goulart e da derrocada do nacional-populismo, desfecho traumático do processo que se desenrolava desde 1930.

.....
 [...] o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; o cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1161).

O momento exigia criação de escolas e professores para formação de mão de obra operária para suprir as necessidades de trabalhadores da indústria. Conseqüentemente isso foi cruel pela precariedade salarial dos professores. Houve profissionalização, mas radicalmente ligada à desvalorização da profissão e à formação de professores, integralmente voltada para formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

A concepção de educação tecnicista implantada na educação pela ditadura militar garantiu uma política educacional que distanciou ainda mais o conhecimento das práticas de formação. A relação entre educação e mercado de trabalho acarretou mudanças na formação dos professores, que são sentidas até os dias atuais.

Com a concepção tecnicista, entrou em crise uma concepção de educação que se orientava pelo modelo renovador e ganha lugar uma concepção de educação de modelo comportamentalista. Lamentavelmente, os estudantes recebiam informações para realizar um trabalho específico. Adaptada ao modelo de fábrica, a escola promovia um modelo de reprodução de conhecimento, ideológica e de relação classista, estando extremamente distanciada da formação de estudantes críticos.

Com a promulgação da nova legislação da educação, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, surgiu um novo modelo de educação, que transforma o ensino médio em profissionalizante. Houve, nesse momento, o desaparecimento das Escolas Normais, o surgimento dos cursos de Habilitação Específica do Magistério e a reformulação dos cursos de pedagogia, dando a eles um *status* também técnico, com a composição de disciplinas e conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja,

[...] a capacitação profissional do pedagogo inclui o exercício das funções correspondentes às habilitações cursadas; o exercício do magistério no ensino normal das disciplinas tanto das habilitações específicas como da parte comum, desde que a duração do curso tenha sido de pelo menos 2.200

horas; e o exercício do magistério na escola de 1º grau, desde que tenha cursado a habilitação Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais e tenha estudado a respectiva metodologia e prática de ensino (SAVIANI, 2009, p. 43).

Os cursos de formação de professores primários, oferecidos pelas Escolas Normais deram lugar a um novo modelo de formação de professores, movido pelo grande projeto de modernização do Brasil, que estabelecia um currículo mínimo de núcleo comum, obrigatório para todo o território nacional, com a finalidade de garantir a formação geral. Isso trouxe sérios problemas para a formação de professores, configurando um quadro de precariedade preocupante, fragilidade da formação cultural e intelectual desses novos docentes, pois o que importava era garantir a chegada de novos professores a todas as regiões, a fim de suprir os baixos números de docentes, para assim cumprir com a obrigatoriedade de ensino que a nova legislação estabelecia, como sendo compromisso do Estado.

O Estado precisava assegurar a preparação de mão de obra proletária em tempo curto para atender a seu ideário capitalista autoritário; conseqüentemente a formação do professor não era o centro de interesse do Estado, o qual, movido por ideias norte-americanas e seu projeto de modernização, vislumbrava um projeto de Brasil do desenvolvimento, para o qual a escola brasileira exerceria sua função para atender ao propósito desse projeto de Brasil.

Percebe-se também que formações de professores nos cursos de licenciatura curta e plena assumiram a missão de formar especialistas em educação. Sendo assim, à medida que se desenrolam os processos de formação, torna-se mais ampla a necessidade de suprir demandas, com preparação de professores, que iriam desde o ensino primário e secundário, e inclusive para atuarem na educação infantil, até o ensino médio, compondo-se por etapas de estudos que haviam se tornado presentes com o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) sobre a educação como um direito público e obrigatório.

O surgimento das possibilidades de acesso a cursos de pedagogia e demais formações iniciais de professores, dadas por determinações sobre a formação docente por meio da Lei nº 5.692/71, e diante da necessidade de professores com o surgimento do 1º e 2º grau, com a reformulação do ensino ginasial, fizeram compreender que a identificação da profissão de docente e a profissionalização do

magistério ocorreram em meio a um forte momento da Ditadura Militar, no qual as/os professoras/es são atingidas/os por brusco arrocho salarial e desvalorização (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1165).

A Ditadura Militar deixou marcas profundas na história da educação brasileira, principalmente na história do trabalho docente. As cicatrizes são evidentes ainda na contemporaneidade, mesmo quase cinquenta anos depois. A educação estava sob controle de produção e circulação do conhecimento, ou seja, como afirmam Ramos e Stampa (2016), o conhecimento era para ser transmitido como um produto acabado e que não poderia ser alvo de questionamento ou de ideias subversivas. Na escola, o conhecimento tinha uma conotação de produto e de reprodução, distanciando-o da compreensão de tê-lo como um processo de construção crítica e humana, a partir da realidade social, ou seja, a teoria desvinculava-se totalmente da prática e da realidade.

Neste contexto, o trabalho docente era controlado e vigiado pelo Sistema Nacional de Informação (SNI); no caso da educação, pela Divisão de Assuntos Ideológicos (1964 e ativo até 1991), a qual tratava investigar e apurar as atividades subversivas entre educação e ideologia. Para o sistema, era aceitável uma prática pedagógica baseada na neutralidade, pois entendia-se que a ideia de mundo a ser transmitida era do mundo como estava e não como oportunidade de contraditórios, de diálogos, de transformação e de conscientização dos sujeitos (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 257). Nesse momento, as aulas eram práticas que deviam manter-se distancadas da realidade social, para as quais preservava um sistema pedagógico que se baseava na apuração de crimes ou suspeitas de atitudes contrárias à ordem e aos ideários autoritários impostos.

A necessidade de reprimir as ideias direcionou os olhares da repressão para as instituições escolares, especificamente para a prática docente, desde o ensino primário até o ensino superior. O magistério tornou-se uma profissão que demandava controle institucional, pois se configurava como espaço de circulação e construção de conhecimento que, por vezes, questionavam a ordem ditatorial. Assim, qualquer sinal de resistência ou crítica docente ao golpe era classificada como atividade subversiva e, conseqüentemente, culminava em violação de direitos humanos, perseguições, constrangimentos, demissões e desaparecimentos e até mortes (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 257).

Toda medida tinha assim a finalidade de manter a hegemonia ditatorial imposta, a qual fundia justificativas retóricas, tais como proteção e conservação de princípios que

mantivessem o padrão de comportamento moral da época, eficiência, transparência, defesa da família, educação alinhada aos preceitos cristãos e oferta de segurança militar aos cidadãos (RAMOS; STAMPA, 2016).

Por meio do currículo se determinava toda a prática e se realizava todo o controle do trabalho docente. Práticas semelhantes existem no governo atual, como o Projeto Escola sem Partido. O modelo brasileiro de governo, de ideias ultraconservadoras e de natureza militarizada, traz ecos de vozes autoritárias de um cruel processo histórico da educação brasileira, do período do Golpe Militar de 64, aspectos que não são mera coincidência. Portanto,

[...] havia ainda uma forte tentativa de culpar o professor por utilizar o “horário de aula” para proferir palestra subversiva, sendo o grande problema a crítica ao capitalismo. Acreditamos que se o capitalismo fosse exaltado, o professor não seria de modo algum considerado um subversivo. Deste modo, sob o falso pressuposto da neutralidade, buscavam criminalizar qualquer visão que não fosse a favor da ditadura e do capitalismo (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 262).

Em resumo, como afirma Souza (2014, p.30),

[...] apesar do vai e vem decorrente das atribuições do Estado Novo (1937-1945) e da redemocratização (1946-1964), nova ditadura (1964-1985) e novamente a redemocratização (1985 aos nossos dias), consolida-se na sociedade civil a ideia de que a educação escolar precisa ser tratada como política de Estado e não como política de governo.

Dessa maneira, é fundamental reconhecer, por meio de políticas educacionais, a formação dos professores como um lugar da criticidade, da práxis-transformadora e da autonomia do trabalho docente.

Os anos 90, já num momento de redemocratização, marcam historicamente o fim do regime militar, com início de um governo neoliberal com reformas educacionais configuradoras do modelo vigente até os dias atuais. Nessa década, tendo por referência as proposições da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —; a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) — Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 —, anos depois substituída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) — Lei nº 11.494, de 20 junho de

2007 — foi possível identificar definições específicas de investimentos de políticas públicas na formação e professores.

Mudanças davam novos rumos para a educação brasileira, trazidas com a Constituição Federal de 1988, à qual se acrescentam as contribuições com a aprovação e a regulamentação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei nº 9.394/96 — em que Darcy Ribeiro trazia proposições sobre a retomada de instituições de nível superior para a formação de professores, ou seja, o normal superior. Nesse novo cenário, a educação passa a ser reconhecida como algo sublime e surge a legislação que legitima o professor e sua formação como um sujeito reflexivo, agente de mudanças e pesquisador.

A Lei nº 9.394/96 se tornou um instrumento da intensificação da gestão e democratização da educação básica. Em virtude de ainda haver um quadro muito deficiente de professoras/es, atrelado ao objetivo de melhoria da qualidade da educação, fica estabelecido, com o reconhecimento da importância da profissão docente, que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º. Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016) (BRASIL, 1996).

Nota-se um cenário histórico, organizador de um sistema educacional a serviço de uma política de Estado que pouco se preocupa, de fato, com a formação docente crítica, que perdura até a contemporaneidade da educação brasileira. Por meio de programas são estabelecidas dinâmicas verticalizadas com pacotes de formações continuadas prescritivas e instrutivas, os quais pouco contribuíram para minimizar os problemas do sistema educacional, gerando a desvalorização e a baixa qualidade da docência.

É inegável o quanto historicamente a formação docente foi dada como um produto que não traduz o reconhecimento da prática docente como ponto de partida para criar e recriar, permanentemente, a sua própria condição para pensar e avaliar a práxis, com autonomia para intervir de fato sobre sua profissionalização de forma colaborativa. Tal situação permeia a formação inicial desde o período do Brasil colônia e perpassa pela formação continuada, que vem lançando sobre o trabalho docente e sua relação com a formação uma visão ingênua e pouco capaz de materializar a emancipação da educação brasileira através das/os professoras/es, desde os anos iniciais da educação básica.

Mesmo com todas as prerrogativas e as determinações postas pela LDB, conforme estabelece o art. 62, ainda nos cabe questionar, como nos alerta Souza, se as formações têm conversado de fato sobre as reais necessidades de formação e se têm sido voltadas para um propósito coletivo e pela formação criticamente necessária, para o exercício da docência, no cenário brasileiro atual, pois

Essa polêmica em torno das exigências legais para a habilitação de professores para atuar na educação básica deixou claro que, ainda que a norma possa e deva se constituir uma referência, um norte ou um horizonte na luta coletiva por algo, uma coisa é a formalidade da lei e outra é o mundo real no qual as experiências são vividas. Tanto a norma pode estar em completo desacordo com as experiências quanto as experiências podem forjar um novo padrão regulatório ou, como no caso em pauta, trazer a debate temas até então desconhecidos ou negligenciados (SOUZA, 2017, p. 36).

Esse cenário gerou um contexto no qual os profissionais da educação são: a) professores habilitados em nível médio ou superior para docência em educação infantil, ensinos fundamentais e médio; b) trabalhadores em educação portadores de

diplomas de pedagogia com habilitação para funções pedagógicas e administrativas (gestão, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional), acrescidos de diplomas de mestrado e doutorado; c) trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em áreas pedagógicas e afins; d) os trabalhadores portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica e afim.

Esse cenário encontra-se atrelado ao desmonte do Estado e de retrocessos nas políticas educacionais, que tem requerido dos profissionais da educação uma mobilização em defesa dos direitos sociais e constitucionais e da democracia. Esses aspectos têm atacado a carreira e a formação dos professores e se tornado uma ameaça às escolas e às universidades como instituições de formação docente. Nos anos 80, com a democratização da sociedade brasileira, destacou-se a ampliação de debates e pesquisas que relacionavam qualidade e valorização profissional, associando-os a elementos fundamentais: formação de professores, carreira, remuneração e condições de trabalho.

Conforme nos mostra Diniz-Pereira (2014), todos os estudos no Brasil, em 1970, estiveram sob uma visão funcionalista e seguiram sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, ou seja, com foco na dimensão técnica de formação de professores. O professor era preparado para garantir os resultados instrucionais em elevados níveis de eficiência e eficácia; por métodos de treinamento. O autor afirma ainda que a década de 80 foi marcada por um descontentamento com a situação da educação no que se refere à formação de professores no Brasil, que passava por forte crise, em função de questionamento crítico de cunho marxista, o que dava um caráter político à prática pedagógica e gerava um compromisso do educador com as classes sociais. No entanto, a tendência em vigência reagiu (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 103).

Os anos de 1980 foram então marcados por um intenso debate sobre a questão da formação de professores. No início, talvez levados pelos ventos da abertura política no país, muitos autores sentiram necessidade de se posicionar contra o antigo modelo de formação docente, o que suscitou o surgimento de análises até certo ponto ingênuas, fortemente influenciadas pelo viés ideológico em vigor. O discurso enviesado e a tão almejadas “práxis” não foram capazes de transformar a condição

do professorado no país, na chamada “década perdida”. (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 104):

[...] a organização de três décadas e produção acadêmica no Brasil sobre a formação de professores: **anos de 1970**: treinamento do técnico em educação; **nos anos de 1980**: a formação do educador; **nos anos de 1990**: a formação do professor – pesquisador. A partir de 2000, observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada “adjetivação dos professores” (DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 105, grifos nossos)

Sendo assim, a formação de professores — como campo de lutas e de resistência, como postura das dinâmicas de poder e de interesses e como lugar para dialogar sobre suas experiências, reflexão sobre a prática, de uma relação teoria-prática como princípios fundamentais — não é algo identificado na história da educação como composição de políticas educacionais na história da educação brasileira, pois as que surgiram foram sucumbidas pelo ideário de educação de mercado imposto pelo sistema de educação nacional.

No Brasil, mesmo ainda sendo objeto de grande debate e reflexão, principalmente quando as questões perpassam pelo viés da escola pública brasileira, a fim dar à formação de educadores e educadoras um tom de oportunidade de mudança das condições postas para a docência historicamente, é emergente pensar e refletir acerca de processos que promovam a participação ativa das/dos educadoras/es (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Foram muitas as tentativas e os esforços legais a partir daí, no que diz respeito a pensar a formação docente. Para ilustrar, pode-se destacar o atual Plano Nacional de Educação (PNE) estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 15, ao estabelecer orientações para o tratamento da formação docente:

Garantir, em regime de colaboração entre a união, os Estados, o Distrito Federal e os Municipais, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II, III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Atreladas, seguem as metas 16, 17 e 18, com elementos fundantes para a valorização, a partir da dimensão de formação continuada de nível superior e especialização,

embora pouco trate de pensar a formação a partir da prática pedagógica concreta dos educadores e educadoras, em relação a uma construção de currículo, a partir da realidade concreta das/os docentes e das/os estudantes.

Antes do Golpe de 2016⁸, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, já propunha as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior para professoras e professores em licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Por meio da Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para funcionários da educação básica.

Esses mecanismos se tornaram decisivos para a formulação da política nacional de formação dos profissionais da educação. Destaca-se a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Ponafor)⁹, responsável pela origem da rede nacional de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica pública, pelo sistema nacional de formação, pelo comitê gestor da política nacional de formação inicial e continuada de profissional da educação básica e pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. Inclui-se o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)¹⁰, que congrega a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a plataforma Paulo Freire, com pacotes de formação a fim de também contribuir para a

⁸ Segundo Saviani (2018, p. 29), a caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o *impeachment*. Obviamente, os autores desse ato sempre negaram a existência do golpe, argumentando que seguiram todo o ritual previsto, inclusive com a chancela do Supremo Tribunal Federal que presidiu a sessão do Senado que consumou o impeachment, conforme previsto na Constituição. Spigolon (2018) define que golpe de Estado é derrubar ilegalmente um governo constitucionalmente legítimo. Recebe o nome de golpe porque se caracteriza por uma ruptura institucional repentina, contrariando a normalidade da lei e da ordem e submetendo o controle do Estado a determinados grupos que não haviam sido legalmente designados, seja através de eleições, hereditariedade ou outro processo de transição. Os golpes cercam ou tomam de assalto a sede do governo, expulsando, prendendo ou até mesmo executando os membros do governo deposto (SPIGOLON, 2018, p. 128-129).

⁹ A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Ponafor) foi instituída pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, para cumprimento da meta 15 e 16 do PNE.

¹⁰ O Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), regulamentado pela Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em seu art. 2º estabelece que o programa visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica.

formação docente e na busca de aproximar a formação em sua dimensão teórica a prática docente.

Após o Golpe de 2016, cursos de formação foram submetidos aos processos das reformas do governo, transformando o período de implantação das políticas de formação estabelecidas pelo PNE um contexto complexo: as metas se tornaram ambiciosas em todas as suas dimensões; os planos aprovados pelo Congresso, em unanimidade, reduziram o espaço para crítica e reflexão docente, cenário de restrições fiscais e tempo de muitas incertezas sobre as agendas de formação. As questões de valorização dos professores e professoras têm sido envolvidas em crescentes conflitos com relação aos entes federativos.

Portanto, vem a pergunta sobre o que esperar para as transformações necessárias quanto à educação brasileira, em especial o lugar dado à formação docente, diante de um cenário repleto de incertezas e de idas e vindas de políticas, em que os objetivos claramente não anunciam um compromisso de ruptura com o modelo de educação historicamente desigual, implicador de desigualdades e injustiças, de caráter injusto e desigual. Por outro lado, como afirma Freire (2018b, p. 172), vale a reflexão:

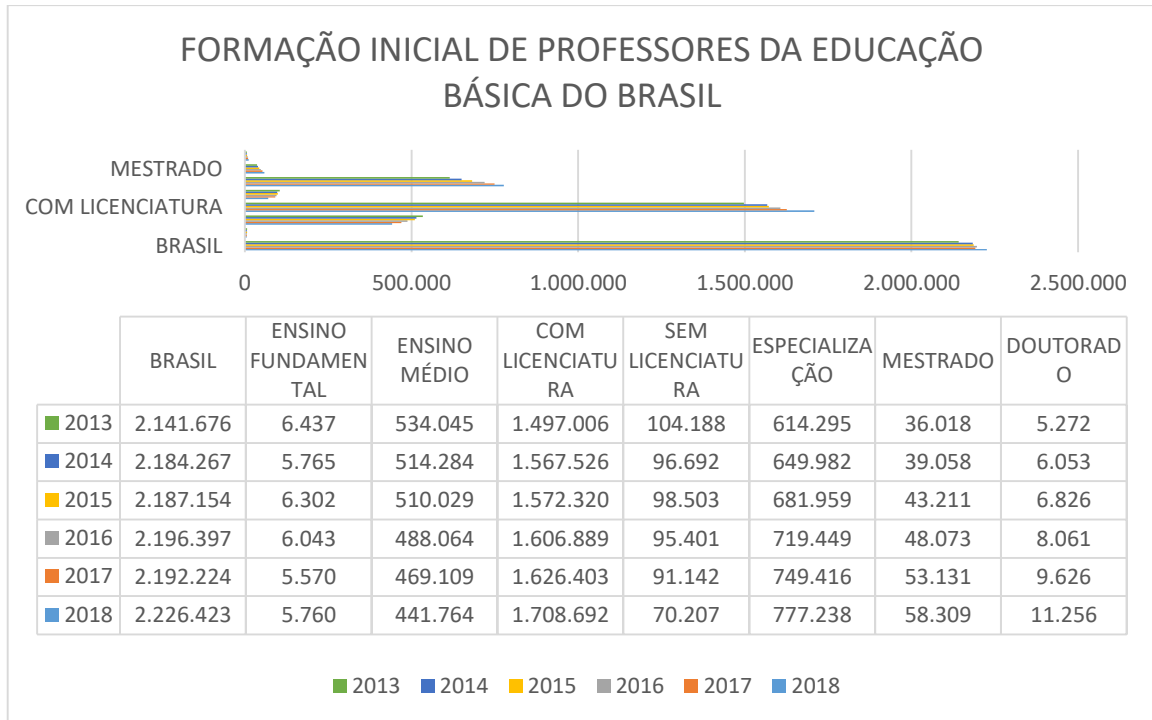
Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda a revolução autêntica. Ela é revolução por isso. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime.

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades.

Por isso, é tão importante e emergente uma escolha de postura com elevado grau de criticidade sobre o objeto de manobra de ideias opressoras a que tem sido submetida a formação de professores. Tais ideias nos fazem acreditar que estamos imbuídos de valores e qualificação nobre, acreditando que trabalhamos em prol de cidadania, da liberdade e da verdadeira formação humana, mas pode ser que esteja havendo a implantação de uma falsa ideia de formação humana, ou seja, de processos que desumanizam o ser docente e as gentes de suas relações pedagógicas.

É grande o número de professoras/es sem formação adequada, isto é, sem licenciatura e/ou complementação pedagógica, gerando conseqüentemente o atual modelo de formação inicial e continuada com pouco ou nenhum foco na prática.

Gráfico 1 – Formação Inicial de professores da Educação Básica no Brasil, 2013 a 2018



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2018).

Tal situação tem feito cristalizar uma conceituação de formação inicial e continuada restritiva e limitante no fortalecimento do pensamento crítico e de uma escola que, de fato, possa exercer seu protagonismo. Inúmeros são os questionamentos sobre as políticas públicas de formação nesse cenário: aquelas ligadas ao que estabelece o Plano Nacional de Educação; às circunstâncias atuais das políticas públicas entre União, estados e municípios; à desmotivação e às descrenças dos profissionais da educação e ao contexto político e econômico desfavorável.

A política nacional de formação de professores e professoras tem se mostrado frágil, pois é possível identificar resultados insuficientes dos/as estudantes para o que objetiva. As desigualdades têm sido nitidamente e a cada dia maiores, não há um comprometimento pela qualidade na formação de professores do Estado; como política pública, não rompe com o extremo apego pelo viés ideológico de mercado. Os currículos têm se mostrado extensos, dissociados da prática e desarticulados com a realidade das escolas; as formações não oferecem aprofundamento necessário para

repensar as práticas educativas e pedagógicas vigentes e impostas pelas propostas do sistema nacional de educação.

A política nacional de formação de professores e professoras acolhe princípios que estão na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Nacional de Educação e na Resolução nº 2/2015 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tais como: regime de colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; visão sistêmica; articulação entre instituição formadora e escolas de educação básica; domínio dos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹ (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017); articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação e formação humana integral, que mesmo assim alimenta um terreno de formação repleto de incompreensões e incoerências que ainda não é capaz de promover as transformações necessárias e ressignificar as práticas docentes, a partir do projeto de formação proposto.

As políticas nacionais, em 2018, entendem a política de formação a partir da criação de uma Base Nacional Comum de Formação Docente (BNCFD)¹², que direcionará o currículo de formação de professores e professoras, se apresentando como uma proposta articulada entre estados, municípios, instituições formadoras e Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir de consulta pública por meio de uma plataforma *online* e por meio de encontros regionais e estaduais, no ano de 2016-2017 e 2018, em suas várias versões.

Esse documento, em sua versão preliminar — *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (PEREIRA *et al.*, 2018) —, apresentada para o CNE, objetiva

[...] orientar a atualização que for necessária das Diretrizes Curriculares Nacionais já editadas pelo CNE para a formação inicial e continuada dos Professores da Educação Básica, é de fundamental importância que o CNE debata esta formação com os diferentes atores envolvidos.

¹¹ A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece, em seu art. 1º, a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

¹² A proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica foi apresentada pelo CNE.

[...] o referencial básico da proposta, ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 9).

Lamentavelmente, uma base comum para formação de professora/es é um movimento na contramão de qualquer pensamento que respeite, de fato, a formação docente numa concepção dialética e dialógica de formação, numa perspectiva humanizadora, comprometendo-se pela formação que marca o corpo do outro com significados reais a partir de suas especificidades e coletividades próprias.

Esse é um movimento que contraria a compreensão de que é no ato de atritar-se dos sujeitos que nos tornamos humanos e nos formamos. É na reflexão e na inflexão que aprendemos e ensinamos, por meio das quais conhecemos o mundo e a palavra-mundo, por meio das quais metamorfoseamos nossa visão sobre a formação docente e nossa visão de mundo. É nessa dimensão que conhecemos e construímos saberes sobre a docência, pois vivenciamos formação humana e de professores, que está para além de padronizações.

Compreende-se que, para o fortalecimento da formação inicial, na tentativa de amenizar e/ou romper com a distância entre teoria e prática, propostas como essas e tantas outras são empreendidas pelo sistema nacional de educação, tais como o Programa Residência Pedagógica¹³ (Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018) e o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid)¹⁴ (Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016), defendidas como indutores da melhoria da qualidade da formação inicial e parte da continuada, como também consideradas sinônimo de “[...] modernização de programas e fortalecimento da qualidade da formação de professores no Brasil”. Algumas dessas ações são iniciadas ao longo da graduação, o que gera grande ruptura com o movimento em prol de reflexões sobre as reais

¹³ A Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Capes, no art. 1º, resolve: “Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018).

¹⁴ A Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 da Capes, no art. 2º, define: “O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016).

emergências que são necessárias para a transformação das práticas formadoras de docentes do início de sua formação e que perpassam por toda a carreira docente.

Um outro mecanismo entendido como fundante para a melhoria é a aposta na Universidade Aberta do Brasil (UaB) e no Programa Universidade para Todos (ProUni) como programas de crescimento de vagas e minimização da fragilidade da formação inicial.

Nesse período, ainda de golpe, a formação continuada como política pública é proposta com a criação do comitê gestor com os seguintes fins de oferta de formação: BNCC, alfabetização, educação infantil, novo ensino médio, tecnologia e inovação, educação dos direitos humanos e diversidade, e educação ambiental e formação de gestores, por meio de pacotes de formação previamente estabelecidos pelo próprio governo, a fim de fortalecer suas propostas e programas, sem escuta dos envolvidos nas formações, elaborada por um grupo de especialistas previamente selecionado pelo MEC.

Para além, foram desenvolvidas plataformas de formação continuada com ofertas de cursos e percursos formativos com certificações e formações autônomas. Os conteúdos eram definidos pelos próprios entes federativos ou por quem adotava o programa já elaborado em plataformas com mecanismos interativos e tutoria. Tinham também a finalidade de atender as modalidades de educação infantil, ensinos fundamentais e médio com cursos acrescidos de temas ligados a BNCC, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Currículo, Plano de Ações Articuladas (PAR) e gestão.

Diante desse contexto, nota-se uma tentativa de desqualificar o profissional de sua trajetória de formação e suas experiências feitas na docência de sala de aula, nos mais variados cenários das escolas públicas brasileira. Pode-se identificar um desgaste da valorização profissional e a tentativa de fortalecimento de mecanismo que limitam o desenvolvimento pessoal e profissional das/os professoras/es. Como exemplo, citem-se a reforma do ensino médio, com implantação do notório saber e a defesa de não ser necessário exigir formação pedagógica e didática para exercer a prática docente; a isenção do Estado de sua responsabilidade com as políticas de formação de professores; o sucateamento de colegiados que fortalecem a

democratização e a participação docente na discussão das políticas públicas de educação, em especial, as de formação de professores e professoras.

Além disso, há a imposição de uma Base Nacional Comum Curricular, com matriz fechada de avaliação de professores, alunos e gestão, inclusive com distribuição de bônus para os estabelecimentos de ensino que obtiverem os maiores e melhores resultados, a fim de definir melhores e piores estudantes, professores/as, gestões e escolas; a substituição do direito à educação por direito de aprendizagem; o forte avanço de pensamentos conservadores, de controle e punição profissional, rompendo com o direito de cátedra, da autonomia, da liberdade e da educação crítica e cidadã, assegurada aos professores e professoras, conseqüentemente, tentando torná-los/as burocratas do Estado, e os/as distanciando de uma educação social e política.

Provocam ainda a redução da formação continuada, a partir da oferta de programas de mestrados profissionais, cursos de especializações e cooperação internacional, como uma resposta para as questões que perpassam pela prática pedagógica dia a dia, na vida de uma educadora e de um educador. Nota-se, com essa construção temporal, que viemos por séculos e décadas sendo aprisionados a uma concepção de educação que tenta o tempo todo nos desarticular de nossas experiências e reflexão sobre as práticas a partir da análise de nossas próprias práticas docentes.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRESSUPOSTOS E FINALIDADES

O grande desafio de uma proposta de educação para e com o campo se dá no combate a uma concepção de campo que busca no lucro a alienação dos povos do campo em todas as suas dimensões e que visa romper com critério de campo para servir ao agronegócio e empobrecedor para quem nele vive e produz para viver. Nessa concepção, o campo do qual se fala é lugar de vida digna e sustentável, com fortalecimento dos recursos da natureza e da agricultura familiar, das ações comunitárias e da cooperação. É lugar da difusão de práticas e experiências democráticas e de participação social.

É o campo como lugar dos sujeitos em prol dos direitos de camponeses, vinculando-se a propósitos de superação de qualquer forma de opressão e alienação das pessoas

e das gentes. Nesse contexto, é um movimento de ruptura e de reflexões permanentes sobre o processo hegemônico imposto ao campo que rompe com uma relação ecologicamente sustentável dos sujeitos com a natureza e, acima de tudo, age como bloqueador de qualquer possibilidade de libertação e de humanização.

Não se pode esquecer e nem perder de vista que a educação sempre esteve e está a serviço de algo. Educação nunca possuiu uma existência com mero propósito de ser em sociedade, o que chama a atenção para não se iludir a respeito de sua existência, isto é, ela sempre compôs e compõe um macroprojeto, quer seja humano, quer seja um pacto de cunho único e exclusivo, como servir aos propósitos econômicos.

A escola pode ser um lugar de reprodução de práticas dominantes e hegemônicas, de valores que desumanizam, classificam e que tornam os sujeitos cada vez mais desiguais ou omissos; a escola pode desenvolver uma prática passiva e omissa frente ao contexto, caminhando em seu existir e fazendo-o sem se questionar ou ter consciência de para qual serviço social se coloca em sua existência. As escolas são, muitas vezes, cheias de práticas em favor da dominação econômica e da política hegemônica e elitista, alimentando injustiças e desigualdades, distanciando-se do lugar de tomada de postura crítico-reflexiva, que atua como possibilidade de formação humana e emancipatória.

É preciso se perguntar sobre o conhecimento, compreendo-o como não neutro. Tal escolha, independente de qual seja, é por si um ato político. Portanto, o conhecimento e a forma como se dá na escola é uma questão política e está vinculado à concepção de mundo e ao tipo de ser humano que se quer formar, ou seja, pode ser, como afirma Freire, uma “concepção bancária do conhecimento”, por meio da qual os conteúdos são transmitidos e o ensino é visto meramente sob uma perspectiva cognitivista, de esforço e mérito, ou numa “concepção de libertação”, na qual o conhecimento realiza-se a partir de debates sobre questões centrais do cotidiano dos educandos, cujo foco é a educação dos trabalhadores, em que, além do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, há o acesso à formação da consciência política e sobre a leitura e escrita do mundo. Essa prática e experiência de Freire define como educação popular e educação para a libertação.

Quando não se tem consciência do porquê se faz da forma que se faz, pisa-se em um terreno em que o ato de ensinar é repleto de incertezas e conhecimentos frios, descontextualizados da realidade, ou meras repetições e reproduções prático-pedagógicas, cristalizadas historicamente na educação brasileira.

Sabe-se aprender de tudo e sobre tudo, mas não se sabe capaz de manter o conhecimento e, a partir do sabido, promover relações de significado, interpretação e compreensão da própria realidade, ou seja, não se sabe capaz de realizar uma aprendizagem crítica que coloca estudantes/educandos a serviço de indagar-se, emancipar-se, problematizar, intervir, construir, discordar, criar e dialogar como possibilidade de formular conhecimentos e encontrar significados em sua realidade concreta.

Para isso, entende-se que o currículo, os tempos e os espaços da escola do campo não são lugares para a reprodução e de listas de conteúdos previamente estabelecidas, sobre as quais educandos e educandas são “enchidos”. Nessa dimensão, o currículo é um ato em que o conhecimento se consolida, tendo como ponto de partida a vida das estudantes e sua relação com a realidade social e cultural, tornada prática compreendida não como resumo de um plano de conteúdo imposto, definido como a totalidade da práxis, por cujos métodos as/os estudantes se incumbem de realizar o ato de reproduzir, obedecer, responder e devolver passivamente, como sinônimo de aprendizagem significativa. A prática curricular se torna sinônimo de retornos dados de forma a responder à maneira como historicamente está organizada a sociedade de classe de produção-exploração, segundo a qual se reduzem a educação, a prática educativa, os educadores, os educandos, a qualidade da aprendizagem e das escolas aos méritos dos índices das avaliações.

O uso da educação para manutenção do ideário de sociedade objetivado pelo Estado é algo em consenso com o capitalismo. A escola, nessa perspectiva, se torna lugar para sustentação de lucro e de poder. Para isso, tornam-se seus princípios a formação cognitiva e intelectual num processo de reprodução do conhecimento a serviço do modelo liberal de sociedade, somado à capacitação profissional mínima, atrelada a uma relação produtiva-capitalista, sustentada historicamente pelas bases das diretrizes educacionais.

A produção criativa e livre do conhecimento e do trabalho relacionado a partir da consciência de classes não tem espaço nesse contexto, pois o modelo hegemônico visa fortalecer o individualismo e a busca pela satisfação pessoal, alimentando o desenvolvimento da miséria, da pobreza, da desigualdade e da exploração por meio do trabalho. Nesse caminho, o Estado e o capitalismo encontraram na escola o lugar perfeito para alcançar seus objetivos.

Para Leite (2002), o modelo de sociedade e de formação humana instalado, para o qual a sociedade e as pessoas são meramente compreendidas como seres com condições para o acúmulo individual de bens e serviços, conseqüentemente gera o desenvolvimento da miséria e da pobreza material da massa trabalhadora [...] e também traz o acirramento do individualismo, com o fechamento etnocrático¹⁵ das classes privilegiadas em relação aos demais grupos humanos, ou seja,

[...] na própria estrutura da sociedade capitalista em que se defrontam no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e matéria (ou o conteúdo). [...] enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e o aspecto formal.

Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo. Com efeito, a força de trabalho não é um bem que o trabalhador possui e do qual pode dispor transferindo-o a outro e permanecendo integralmente ele mesmo, como ocorre com os bens que adquirimos e dos quais podemos nos desfazer sem afetar nossa integridade pessoal. A força de trabalho constitui o próprio corpo do trabalhador. [...] assim a estrutura, a sociedade burguesa contrapõe o homem enquanto indivíduo egoísta e o homem enquanto pessoa moral, isto é, como cidadão abstrato. Por isso os direitos do cidadão são direitos sociais que cada indivíduo possuirá sempre em detrimento de outros. Eis como a sociedade burguesa faz com que todo homem encontre noutros homens não a realização, mas a limitação da sua liberdade (SAVIANI, 2018, p. 36-37).

Logo, fica claro, conforme afirma Leite (2002), que o Estado e o capitalismo usufruíram e usufruem do processo escolar para a obtenção de seus objetivos. Portanto, pela afirmação, fica possível inferir que o projeto de educação para o país é historicamente marcado por relações fortes com questões políticas e econômicas de preparação de mão de obra para servir exclusivamente aos princípios do capitalismo, por vezes desvinculada de questões de classes, proposições sociais e em muito incompatível com a visão democrática que seus princípios sustentam, sob uma organização

¹⁵ Poder ou domínio de “raça” ou grupos.

político-econômica que alimentou um distanciamento com as práxis de composição dos diferentes grupos sociais, principalmente para brasileiros/as residentes no campo.

No período de 1889-1930, o contexto histórico foi marcado pelo domínio da elite agrária, que detinha o controle e o poder sobre inúmeros aspectos políticos e econômicos, bem como sobre seus dependentes do trabalho, em uma realidade das oligarquias na qual os interesses hegemônicos serviam para colaborar com o latifundiário de terra e na manutenção de poder de domínio e mando em que se deu a República Velha. A elite, sob o consentimento do governo, possuía controle sobre cargos públicos e, com forte presença do coronelismo, adotava políticas de latifúndios e de controle do voto de seus submissos.

Mesmo a República — sob inspiração positivista/cientificista — não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o compromisso dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas (LEITE, 2002, p. 28).

A escola não era vista como um direito para todos, tanto que, para o meio rural, no período da República Velha (1889-1930), o processo escolar para quem estava no campo era descontínuo e desordenado, gerando uma população subescolarizada e numerosamente analfabeta. Mesmo com todo o movimento cientificista da época, era evidente a ausência de políticas de escolarização para o meio rural. Só houve um despertar da sociedade para as questões da educação rural por causa do forte movimento migratório interno que ocorreu em 1910/20, quando os camponeses começaram a deixar o campo na busca por áreas onde se tinha instalado um forte processo de industrialização (LEITE, 2002).

A finalidade era ampliar a escolarização, para atender ao modelo do liberalismo contemporâneo, pois era vontade criar um novo projeto de vida para o brasileiro, dando espaço para uma economia urbano-industrial, com grandes transformações sociais e econômicas. Educação deixaria de ser um direito da elite, para dar lugar à escolarização para grupos de classes médias e inferiores para os excluídos do acesso à escola com apoio de congregações religiosas, mas era uma iniciativa com objetivo de organizar mão de obra para atender à elite e ao ideal de economia vigente.

A partir de 1910, movida por um forte esvaziamento de áreas rurais e motivada pelo crescimento da industrialização, surgiu uma preocupação de segmentos da elite e do Estado para conter o efeito migratório que vinha ocorrendo. O movimento defendia as virtudes do campo e da vida no campo, a fim de manter a população no meio rural e conter o êxodo do campo para a cidade que, caso não fosse freado, prejudicaria os ideais dos latifundiários e traria problemas sociais com o inchaço dos centros urbanos.

Surgiu, com as ideias, movido por pensamentos do movimento progressista urbano dos agroexportadores, dos nacionalistas e movimentos católicos, o movimento que ficou conhecido como “ruralismo pedagógico” (LEITE, 2002, p. 28). O ruralismo pedagógico, uma ação pedagógica para o campo, visava pensar uma escola que pudesse integrar-se às condições locais, para que assim fixasse a população no meio rural, visando dar ao Brasil uma visão de que toda riqueza tinha sua origem na produção agrícola e incluindo nas afirmações, a defesa de que o país tinha forte vocação agropecuária, por isso era preciso inibir a migração do campo.

Nesse viés ideológico, a escola ainda trazia tradições da colônia e se mantinha distanciada da perspectiva econômica da época. Esses aspectos só foram alterados, tempo depois, pelas ideias escolanovistas e progressistas, como também por questões sociais e políticas de reivindicações de urbanização, cujo marco foi representado pelos ideais dos anos 20 (LEITE, 2002).

Em 1930, rompendo com as oligarquias, em um país atingido pela crise de 29 que trouxe dificuldade de trabalho e comercialização de café, consequências que afetaram a economia e o desenvolvimento do Brasil, por meio de uma aliança liberal, composta pela classe média, empresários, industriais, tenentistas, com o apoio dos militares, num momento de crises políticas, houve a ruptura de grupos mais tradicionais. Com a disputa entre Getúlio Vargas e Júlio Prestes, sob forte apoio dos militares e generais em um contexto revolucionário e autoritário, surgiu a revolução de 30, que deu origem ao governo provisório da Era Vargas.

Conseqüentemente a educação tomou um formato mais revolucionário, centrado na visão liberal. A escola desse período, como nos expõe Pires (2012), passou a ser definida como um lugar de oportunidade para todos, tendo por base a cultura geral,

cujo foco estava centrado nas áreas de humanidade e ciências e/ou de formação técnica, em coerência com as atividades produtivas, tanto do campo quanto da cidade.

Até 1930, consolidou-se a emergência do processo industrial no Brasil, sem se deixar de lado o substrato econômico-financeiro da nação: a exportação do café. Prevaleram, até então, a sociedade e o Estado oligárquico, com todas suas características e formas tradicionais de exercício de poder, não promovendo rupturas significativas entre os setores agrários e industrial (LEITE, 2002, p. 59-61).

Foi tempo em que se viveu uma grande reforma educacional, sendo compreendida como um direito de todos, ou seja, pública, gratuita e obrigatória e que trabalhava para a preparação da mão de obra especializada. Nesse sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por educadores liberais, se tornou uma proposta revolucionária e de contradição à escola que até então o Brasil República estabelecia para o país. Na busca de iniciar a organização da educação brasileira, defendia uma perspectiva racional e científica do conhecimento a ser tratado pela escola.

Havia uma forte tendência na educação em criar um contexto educacional que servisse à realidade social e política do novo governo e rompesse com princípios da educação jesuítica que, ainda, estava presente na educação brasileira, ou seja, ficar menos a serviço da colônia para dar lugar a uma educação de intenção mais pedagógica, como forte expansão de escolas primárias e de caráter nacionalista e liberal. No entanto, fazia a defesa de uma escola que preparasse para o desenvolvimento da força econômica e cultural, como elementos fundamentais para o crescimento e desenvolvimento do país. Nesse sentido, a educação passou a ser uma responsabilidade do Estado, pautado na defesa de uma escola laica e pública.

De 1934 a 1945, na Era Vargas, durante o governo constitucional, ocorriam movimentos renovadores, radicalização do país, ampliação de medidas autoritárias, ampliação da democratização do ensino, tornando-o público e obrigatório para todos, e surgimento do ensino secundário e superior. Contexto de redução das liberdades e forte presença da censura, dando lugar uma política que promovia a centralização do poder, dissolvendo o congresso e substituindo os governadores por todo o país.

Foram conquistados, nesse período da história do Brasil, o Ministério do Trabalho, o salário-mínimo, a concessão de direitos aos trabalhadores e o voto feminino; os sindicatos passaram a estar sob o controle do governo, existência de forte

perseguição aos movimentos trabalhistas e reações aos direitos trabalhistas e à educação. Houve um contexto de conflitos com reações das oligarquias e de acordos com políticas econômicas e de desenvolvimento internacionais, em um Brasil com grande número de analfabetos, entretanto foi a primeira vez na história que se tem registro sobre anúncios referentes à educação no meio rural.

Havia um esforço no fortalecimento das políticas de desenvolvimento de um Brasil rural, em que se implantaram centros de treinamentos, no meio camponês e para o desenvolvimento das comunidades. Nesses centros, técnicos repassariam informações de técnicas rurícolas aos camponeses, numa perspectiva de modernização e qualificação da mão de obra rural. Surgiram as escolas técnicas agrícolas para ampliar e fortalecer a preparação de trabalhadores para as atividades do agronegócio rural no Brasil industrializado que se instalava.

A escola no campo era realizada com uma proposta pedagógica voltada para beneficiar o homem do campo e seus trabalhadores, numa perspectiva a serviço da elite e do projeto político e econômico da época, cuja base era um Brasil rural, para o qual era necessária mão de obra. A escola rural, por ausência de um projeto educacional próprio, era orientada por um currículo urbano, a serviço da instalação e permanência do homem no campo, para servir à proletarização, como oportunidade de sobrevivência e de sua família.

O que se tinha, na época, era uma visão de população do campo caracterizada pela carência, desprovida de valores e necessitada de assistência. Essa visão tomava o homem do campo como moribundo, o que ocasionou a expansão de um modelo de educação tradicional colonialista-exploratório, como define Leite (2002). Notadamente, para Leite (2002, p. 34-35), embora o campo tenha ampliado e melhorado seu nível de vida, as condições de dependência político-ideológica foram reforçadas e a vivência democrática e cidadã ficou mais uma vez submetida à vontade dos grupos dominantes.

Em 1950, sob forte crise da educação, em meio à discussão sobre a Lei de Diretrizes e Base da Educação, sob forte contexto de contradições a respeito da educação brasileira, no qual a escola rural estava condicionada pelas intenções capitalistas, em

que a relação era de subordinação e de dependência, surgiam ideais que, mais à frente, dariam origem à Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Após 1951, o estado democrático tinha ressurgido com o fim do Estado Novo e a Constituição de 1946, época em que o projeto ideológico industrial-capitalista de sociedade e de acelerado processo de desenvolvimento industrial ganhava novas formas e tendências do ideário econômico e desenvolvimentista. No campo, paralelamente surgiam os movimentos sindicais e sociais, na tentativa de superação das desigualdades sociais e culturais e um engajamento numa visão progressista em defesa dos trabalhadores rurais e a favor dos menos favorecidos e desprotegidos do campo. Tais ideias se articulavam com a forma populista e engajada das ideias políticas traduzida pelo arranjo discursivo de Getúlio Vargas.

Houve ainda o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e da educação popular. Simultaneamente às lutas, às ideias de reforma agrária, ao crescimento populacional e aos riscos que esses movimentos traziam para o contexto político (LEITE, 2002, p. 41), foram desenvolvidos programas como (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (Sudesul), Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (Inbra), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculados às situações de assentamento/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos camponeses, cuja finalidade era conter o expansionismo dos movimentos agrários e de lutas camponesas.

Havia um contexto de populistas, atrelado aos interesses políticos do mercado e do projeto de desenvolvimento econômico internacional, sob uma imposição ditatorial, de formação baseada em princípios intelectuais morais e físicos, voltado para o ensino industrial. Era tempo de industrialização do Brasil, surgimento de greves e manifestações populares, altas inflações, ausência de mão de obra qualificada. Surgiram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), a fim de preparar profissionais especializados para servir ao trabalho da indústria, num governo de tendências nacionalistas e de reação às ideias esquerdistas que permeavam o novo momento do Brasil.

Esse momento de lutas por reformas agrárias e sindicais, vistas como ameaça ao projeto político e econômico, fez com que houvesse a busca de vínculos nacionais com políticas internacionais, a fim de coibir os riscos das ações e manifestações definidas como subversivas social e politicamente. As adesões eram baseadas na justificativa de atendimento às carências sociais rurais e urbanas brasileiras, mas a base era uma reação às iniciativas de base popular que emergiam.

Baseando-se na premissa histórica, como nos afirma Leite (2002) sobre a visão que se tinha a respeito da concepção de trabalho e do homem no campo,

[...] as relações de trabalho e manifestações sindicais de trabalhadores na zona rural dá-nos [sic] margem para percebermos que exploração de mão-de-obra e descontinuidade no processo de lutas e organizações trabalhistas no campo têm sido uma constante em atendimento ao capital. Sob a forma de colonato, agregação de famílias, parcerias ou “meiagem”, o trabalhador rural sempre foi explorado e marginalizado, e mesmo com a legislação trabalhista de Estado Novo, que atingiu apenas o trabalhador urbano sua presença não é notada como categoria profissional nas negociações salariais e/ou semelhantes

Na tentativa de resgatar não só a sobrevivência digna do trabalhador rural, mas também os meios de produção necessários a ela, as ligas Camponesas fizeram emergir (no início da década de 1960) a discussão nacional sobre a necessidade de uma legislação especial sobre o trabalho e o trabalho camponês, principalmente nas áreas de conflito da região açucareira nordestina (LEITE, 2002. p. 68-69).

Subordinando-se o sistema produtivo rural ao capital e, em especial, ao pacote econômico internacional, para o qual a produção girava em torno de regras do capital e da produção econômica de manutenção do mercado de modelo liberal, modificava-se a relação social, de trabalho e de produção do campo, inclusive a forma de ver e fazer a educação no e para o campo. Era um plano pensando numa realidade urbanocêntrica, que segregava o camponês de seu território e de sua história, transformando-o em proletariado, semiescolarizado a serviço dos donos de grandes fazendas.

Leite (2002, p. 70), em análise sobre a maneira de viver dos trabalhadores e moradores do campo, afirma que

[...] o *modus vivendi* dos trabalhadores e habitantes rurais são feitos a partir do processo urbano e promovem, muitas vezes, uma separação do homem/espaco e produção das relações culturais segregando e promovendo rupturas ainda mais profundas.

Não só os trabalhadores e os sem-terra, como também os micro e pequenos produtores rurais, sofrem sistematicamente discriminações sociais e político-culturais em detrimento das contingências do processo de urbanização. [...]

Quanto à primeira, podemos afirmar que as relações de trabalho, de produção e da própria produtividade no campo estão ligadas diretamente à ordenação econômica nacional, situação natural e óbvia, de mercado e de aplicação de recursos. [...]

Quanto ao aspecto sociocultural, temos a contundência de fatos como a pobreza das populações rurais, o esvaziamento da zona rural, as baixas condições de vida e de sobrevivência no campo e a crescente proliferação dos chamados “bolsões de pobreza” nos centros urbanos mais evoluídos, cuja principal origem é a migração entre campo/cidade. O reflexo direto dessas discrepâncias manifesta-se como resultado de um processo social desigual que possibilita o rebaixamento social (LEITE, 2002, p. 70).

A Lei de Diretrizes Bases da Educação nº 4.024/61, legislação com imensa força elitista, foi definida por Leite (2002) como instrumento legal que preservou os caracteres da educação nacional dentro dos parâmetros dos centros urbanos e das classes dominantes. Era a época marcada por forte surgimento da indústria, novas formas de produção, abertura para a urbanização, resultando em uma educação formal com ênfase em uma aprendizagem por disciplinas, currículo mínimo, uniformização, inflexibilidade do modelo metodológico e focado na visão urbanocêntrica.

Com a lei, o ensino passou a ser obrigatório a partir dos sete anos de idade e os estados se tornaram responsáveis por manter e organizar o funcionamento de ensino primário e médio. Os municípios se encarregaram de organizar a educação rural, mas, mediante dificuldades de estruturá-la por falta de profissionais e recursos financeiros, houve barreiras para organizá-la e manter o sistema formal de escolas rurais, o que conseqüentemente gerou a adesão a processo de educação para escolas no campo, sob interesse ideológico urbano e reducionista, pois ficava mais viável e barata a adesão a projetos de educação urbana para o campo.

No entanto, sobre a escola rural (LEITE, 2002), houve um alinhamento ao ideário posto e a sociedade campestre, que de certo modo, viu-se invadida pelos técnicos, agentes sociais e fomentadores de um novo processo educacional, preparando-os para serem empregados proletariados, cujos objetivos levariam a uma descaracterização do mundo e dos valores naturais campestres, para estar a serviço do perfil desenvolvimentista instalado e do homem do agronegócio, o empregador.

Já no período de 1964-1985, durante o regime militar, momento de vasta crise desenvolvimentista no país o cenário de repressão política e ideológicas, de recolhimento de bibliografias, Paulo Freire era tido como uma ameaça, pois a escola era considerada agência de doutrinação militarizada, a serviço das ideias autoritárias e ditatoriais. Sob a sentença do pensamento de modernização do ensino brasileiro, a educação brasileira foi marcada por reformas da educação e por corte de orçamentos, pelo surgimento de exames classificatórios para o ingresso no ensino superior, por reações e perseguições a manifestantes.

No contexto econômico, havia a busca por acordos de desenvolvimento entre Brasil e os Estados Unidos para o fortalecimento da economia e sua estabilização. Nessa busca por uma política de estabilização econômica, a agricultura perdeu sua importância e ganhou lugar o campo como sinônimo de exportação. Houve conseqüentemente uma crise sobre viver no campo, o empobrecimento do meio rural, ao passo que a relação proprietário - empregador e as leis trabalhista eram marcadas por conflitos que se traduziam pelo esvaziamento do campo e pela queda da produção.

O campo experimentava uma vasta onda migratória, em um tempo de descontinuidade de projetos e de crises de mercado, bem como da baixa capacidade de consumo da população e da complexa e ameaçada capacidade de manutenção do modelo de desenvolvimento econômico, que estava principalmente sob a crise ideológica que pairava no país com o governo João Goulart.

Ainda nesse período, houve a erradicação das faculdades de filosofia, consideradas como ameaça e vistas como lugar de propagação de ideias contraditórias ao governo, sob o crescimento de ideias associadas à reforma agrária e um modelo de produção capitalista com a existência de grandes latifúndios, investimentos em máquinas e utilização de tecnologias de produção, fortalecendo ainda mais a proletarização do camponês.

Com o ápice da compreensão do liberal-capital na educação brasileira, uma nova legislação de Diretrizes e Bases da Educação surgiu — a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, sem fugir dos ideais econômicos. Estava inserida em um período marcado

por autoritarismo militar, reforma no ensino, presença de vínculo com modelo de economia internacional, de modelo tecnicista e tradicional.

A educação, a partir dessa legislação, como aponta Leite (2002), esteve baseada em princípios como:

- (i) utilização do processo escolar para propagação, divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, a fim de fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal;
- (ii) controle político-ideológico-cultural, da classe operária, com a profissionalização e através de currículo escolar mínimo, desvinculado de conteúdo crítico-reflexivo;
- (iii) recriação de infraestrutura material e de recursos humanos para atender ao desenvolvimento do capital e da produção (LEITE, 2002, p.26).

A Lei nº 5.692/71, de acordo com Leite (2002), não enfatizou a educação rural; ao contrário, a destituiu de sua identidade natural, marcas com que se identificava desde 1960. Não houve preocupação em estabelecer uma filosofia e/ou uma política específica para a escolaridade nas regiões campestres (LEITE, 2002, p. 26). Todo o processo desenvolvimentista e o capitalismo moderno, sem políticas para pensar e preservar um ideário de educação vinculado e comprometido com as questões sociais e históricas do campo, trouxeram consequências:

- 1) a aceleração do processo de pauperização de um significativo número de pequenos e médios produtores;
 - 2) a proletarianização de boa parte da população rural em decorrência da agroindústria;
 - 3) a ampliação de discrepância sócio-políticas no que diz respeito às relações de trabalho e às condições de vida dos trabalhadores rurais e dos "sem-terra";
 - 4) a deterioração das formas tradicionais das relações de trabalho, de produção e sócio-políticas no campo;
 - 5) a sindicalização em massa no campo [...];
 - 6) a interferência direta da urbanização sobre a vida no campo e sua consequente subordinação de valores rurais às orientações urbanas; [...]
- (LEITE, 2002, p. 26).

Consequentemente, a concepção de trabalho no campo foi modificada (LEITE, 2002), sendo entendido como aquilo que atende às exigências de mercado da sociedade capitalista, como sinônimo de produção e sobrevivência, numa relação socioeconômica e ético-moral em que trabalhador se liga ao material trabalho, na qual saber e trabalho são unidos às condições para a sobrevivência, ao lucro e ao acúmulo de bens.

Nesse contexto, relaciona-se a racionalidade de organização da escola de perspectiva tradicional ao capitalismo, para a qual a relação rompe com o elo educação e trabalho como valor social, dando-lhe um sentido moral, ação física de esforço e conquista por méritos, distanciando a educação do campo de seu maior valor que é o vínculo com a terra, como lugar de vida e de luta, pela qual acontecem as manifestações sociais, políticas e culturais. É uma lógica, que carrega rupturas com a concepção de trabalho como produção de consciência e como processo de reconstrução e ação coletiva.

O governo militar, na tentativa frustrada de conter as crises, retomar as produções e reduzir as altas inflações, tentou erguer-se a partir do plano de desenvolvimento; por conseguinte, a realidade do camponês foi radicalmente prejudicada. A presença de uma crise social e econômica, a alta inflação, a existência de um modelo perverso econômico, a dependência do campo à cidade, na qual a práxis camponesa estava interligada e determinada pelos aspectos políticos e econômicos urbanos, impediram o campo de assumir-se como um lugar de políticas e de desenvolvimento próprio, tornando-se, em todos os aspectos, uma extensão das práticas de administração política, social e econômica urbana, sendo invisibilizado, marginalizado, precarizado e negado.

No entanto, com o surgimento de movimentos sociais e sindicais, em meados da década de 60, e o processo de mobilização dos camponeses, tem origem um protagonismo fundamental para o surgimento de uma Educação do Campo, quando houve organização dos movimentos sociais. Pires (2012) afirma a densidade dos centros e movimento sociais que, por meio da formação sindical, tinha como objetivo orientar dirigentes e lideranças rurais para o trabalho organizativo nos sindicatos e para as reivindicações em torno dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, constituindo sementes da Educação do Campo (PIRES, 2012, p. 88).

Essa época foi também marcada pelo brilhante movimento da Educação Popular defendido pelo pensador, educador e filósofo Paulo Freire, que Leite (2002) define como uma educação nem formal, nem informal, mas a partir da práxis dos grupos de periferias urbanas e/ou da zona rural. Freire revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos (PIRES, 2002, p. 43). No entanto, esse paradigma contribuiu para romper as dicotomias até então cristalizadas

na escola brasileira, principalmente naqueles contextos de formação para classes operárias e de regiões marginalizadas e empobrecidas.

A educação, a partir dos pensamentos de Paulo Freire, passou a ser olhada como referência de solidariedade que, conforme afirma Freire, tem como princípio a prática de encontrar com o povo, não sinônimo de assistencialismo e apassivamento do ser.

Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência a trinta ou a cem, mantendo-se atados, contudo, à mesma posição de dependência. Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalmente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (FREIRE, 2018b, p. 49).

Solidariedade não é algo que se faz por encher-se de dó, piedade, sentimentalismo ou por meio de uma visão particularizada da condição desumanizante e de opressão do outro (pobreza, miséria, condições injustas de educação e de moradia, exploração, fome, entre outras condições), a partir da qual o indivíduo se coloca com gestos pontuais para tentar amenizar a sua culpa ou os seus sentimentos, situando-se numa condição desigual diante de quem está sob a condição de oprimido, mas precisa ser gesto de compaixão, de empatia, de posicionar-se para sair da condição de abstração para uma posição mais concreta da realidade do outro. É preciso intervir com firmeza para superar as mazelas e romper com o estado de escassez daquelas/es que tiveram e tem dia a dia sua dignidade furtada, para servir à manutenção de modelo que alimenta injustiças e desigualdades em todas as suas dimensões. Isso sim seria uma escolha radical de postura em favor da libertação e da transformação de condições injustas de desumanização, nas quais foram colocados pelo trato do sistema milhares de oprimidos. Tais condições retratam inconclusão e incompletudes postas pela força de uma sociedade de classes e não como processo humano de evolução e transformação do “ser-menos para o sem-mais”.

Nenhuma pedagogia do oprimido realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 2018b, p. 56).

A educação deve ter inclusos elementos políticos, sociais, culturais, além dos econômicos, a fim de desenvolver um processo de ensino interligado com a cidadania consciente e crítica.

Sabe-se, no entanto, que as características metodológicas das proposições alfabetizadoras de Freire, seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. Objetivamente, é uma pedagogia que contraria os princípios básicos de uma escola voltada para a submissão e subserviência das classes subalternas, bem como para o acatamento irrestrito aos planejamentos econômico-capitalistas; seu enfoque principal é a conscientização do cidadão frente às pressões advindas do capitalismo exploratório (LEITE, 2002, p. 44).

Com o/no movimento de redemocratização alcançaram destaque os esforços para a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com ela, chegou com mais clareza para o país a educação como um direito. Definiu educação como um direito de todos e dever do Estado, conforme o art. 205, cujo objetivo é o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Entre seus princípios está a obrigatoriedade, a igualdade de condições para o acesso e permanência da escola, a liberdade, a gratuidade e a gestão democrática.

Pires (2012) afirma que a constituição de 88 se tornou expressão das reivindicações, constituindo-se um marco para a educação brasileira, ao ter incorporado direitos sociais e políticos como premissa básica da democracia (PIRES, 2012, p. 90). Apesar de, nesse contexto, a educação ter-se tornado um direito, a educação rural ainda mantinha seus princípios estabelecidos pelos ideais de educação do paradigma urbano.

Portanto, o que se vê, a partir das escolhas históricas para construção do cenário, é o predomínio histórico de uma educação de modelo focado nos conteúdos culturais-cognitivista como nos define Saviani (2012), sempre a serviço do desenvolvimento, do controle e manipulação social, econômica, política e cultural da população, ou seja, a serviço de poder constituído e do mercado, sob influência de ideais internacionais. Em síntese, no Quadro 2, se observam as Constituições Federais elaboradas que estiveram em vigência até a Constituição Federal de 1988, sobre a concepção de educação e sua relação referente à educação rural:

Quadro 2 – As Constituições brasileiras e as diferentes concepções de educação

Constituição/ Ano	Contexto	Princípio
1934	Ideais do movimento renovador; Educação como direito de todos e dever dos poderes públicos, concomitante com a família.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. ✓ Educação rural, tida como um modelo de dominação da elite latifundiária e a serviço de um país agrário, em que a União era responsável pelo seu financiamento. ✓ Reverter os altos números da analfabetismo do Brasil.
1937	Promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário e do Ensino Agrícola; moderado no tratamento da responsabilidade do Estado com educação; defendia a liberdade de iniciativa individual e privada e de associações ou pessoas coletivas ou individuais.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação voltada para o mundo do trabalho, foco no ensino técnico-profissional. ✓ Educação rural subordinada ao Estado, indústria e sindicatos, para filhos dos operários, a fim de atender aos interesses de formação de mão de obra técnica para a indústria.
1946	Organização de sistema educacional de forma descentralizada, administrativa e pedagogicamente; oferta de ensino primário gratuito; decisões fortemente ligadas ao centro hegemônico do pós-guerra; aprovação da LDB nº 4.024/61.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obrigatoriedade da indústria e do comércio pela formação de seus trabalhadores menores. ✓ Desinteresse do Estado pela aprendizagem rural; somente em 1950, educação rural é tida como algo visto com seriedade pelo Estado. ✓ Difusão do conhecimento técnico-agrícola paralelamente ao investimento na agricultura.
1967	Ditadura militar; período marcado pelo surgimento de movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, sindicatos de trabalhadores confederações de trabalhadores e pastorais da igreja e movimentos de educação de base e círculos de cultura de Paulo Freire	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação rural ligada aos interesses da elite industrial; obrigatoriedade das empresas agrícolas a oferecer ensino gratuito aos empregados e seus filhos; obrigatoriedade das empresas, inclusive agrícolas, em relação ao ensino primário, de 7 a 14 anos. ✓ Implantação da Lei nº 5.692/71.

Fonte: Elaboração do autor (2019), com base em Pires (2012).

Com os movimentos sociais e pedagógicos, surgiu a Lei de Diretrizes de Bases nº 9.394/96 que, no período da redemocratização, trouxe como bandeira uma educação cujos pressupostos estivessem atrelados as demandas do povo brasileiro. Mas, mesmo as mobilizações e esforços houve modificações em que a legislação aprovada não correspondia às proposições pautadas em sua versão inicial. Na lei, a educação rural, no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, pensando sobre a oferta de educação para o povo do campo, se dá pela adequação da educação básica às especificidades locais (PIRES, 2012, p. 90).

A partir desse contexto, se fez necessária a construção de uma educação que contemplasse os anseios e as necessidades dos sujeitos do campo. Essa reflexão dava início a um movimento que demandava discussões com significados mais profundos e coerentes para o conceito de educação e de educação do campo, que estivesse para além da tônica de desenvolvimento econômico, a que se amarrava a concepção de educação brasileira. Surgiram mudanças de paradigmas, quando se relacionou a concepção de educação estabelecida pelas legislações anteriores com a Lei nº 9.394/96, a citar aspectos sobre a educação rural, como ideia de “adequação” e “adaptação”.

Com os movimentos sociais e sindicais dos trabalhadores do campo, teve origem um movimento de educação do campo que luta e resiste para ressignificar essa concepção, estabelecendo que sejam incorporados e apreendidos em sua compreensão componentes políticos, ideológicos, sociais, históricos e culturais daqueles que vivem no campo. Concebe-se agora uma educação voltada para a realidade e os significados sociais em diálogo com a concretude local.

O campo foi destituído historicamente de seu lugar economicamente produtivo e de dinâmica própria de vida e de produção, carregando uma visão por séculos como um lugar idealizado e pastoril, o que o impediu de ser visto e tido como lugar com necessidades de políticas públicas que garantissem a valorização, o fortalecimento e a sobrevivência dos que viviam no meio rural. As escolas, onde existiam, mostravam precárias condições físicas e materiais, destinadas somente para os anos iniciais, em um modelo de escolas multisseriadas. No entanto, sobre esse e outros aspectos notamos poucas mudanças no decorrer do século XX e temos visto uma forte tendência de desgaste das escolas no meio rural neste século.

Nos últimos anos, os movimentos sociais camponeses, por meio de lutas e resistências, foram construindo reflexões e garantindo inúmeras conquistas no que se refere à educação no campo. Pires (2012) afirma que, a partir dos movimentos sociais e do que preconizava a LDB nº 9.394/96, conquistou-se a inclusão da educação rural na legislação como direito e no instrumento de financiamento da educação, ou seja, foram inseridas defesas de políticas públicas educacionais sobre a educação do campo com as experiências de organização do Plano Nacional de Educação. Tais defesas resultaram em conquistas, tais como: (i) o direito de tratamento diferenciado

para escolas rurais, a partir de suas especificidades e peculiaridades; (ii) o surgimento de espaços coletivos de debates e reflexão sobre a Educação do Campo; (iii) o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo¹⁶ (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002); (iv) a mudança da nomenclatura de Educação Básica no Campo, para Educação do Campo; (v) a garantia de financiamento e direito pela produção de materiais didáticos, considerando as especificidades do campo e Diretrizes Complementares para Educação do Campo, entre outras.

Mesmo com todos os avanços, há grandes desafios para a afirmação de educação de qualidade no campo. A realidade das escolas nesse contexto é ainda repleta de problemas persistentes, em razão do descaso e do abandono, em detrimento da supervalorização do investimento na área urbana. Para Pires (2012), algumas dessas dificuldades da realidade do campo estão atreladas à falta de escolas para atender a todos; à ausência de crianças, jovens e grande número de adolescentes na escola; à falta de infraestrutura adequada; à ausência de formação necessária para esse contexto para professores; à ausência de uma política de valorização do magistério; à falta de política de financiamento; aos altos índices de analfabetismo.

Há ainda inadequação de calendário escolar, desarticulação de currículo diante das necessidades e questões do campo (PIRES, 2012, p. 92). Somam-se a isso o intenso esforço público de fechamento de escolas rurais, o achatamento das escolas unidocentes e/ou pluridocentes no modelo multisseriado, comum no meio rural, e a multifunção do educador nesse contexto escolar, extrapolando suas atribuições.

Para os movimentos sociais, a educação precisa se materializar como parte de um projeto de emancipação social e política, capaz de fortalecer a cultura e os valores da comunidade camponesa, articulando-se a um projeto autossustentável, ou seja, à educação pautada em princípios que valorizem o povo do campo e respeite sua diversidade (PIRES, 2012, p. 92). O campo é visto numa perspectiva em defesa da vida digna, que se traduz como uma luta legítima por políticas públicas e por um

¹⁶ Reformulada pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

projeto de educação próprio para os sujeitos do campo, não mero resultado de adaptação ou adequação do urbano.

As lutas nessa dimensão externam urgências pela implantação de uma escola cujo compromisso é construir uma educação a partir da participação efetiva dos sujeitos do campo, com escolas, como defende Pires (2012), em que haja vínculos de pertencimento político e cultural com o campo. Portanto, trata-se de conceber a educação cuja base de construção esteja na pedagogia do movimento, desde sua origem, perspectiva que objetiva indagar o conhecimento científico posto como universal, a transferência e a adequação ou adaptação a partir do urbano para o campo.

Assim, a escola toma um novo sentido sobre o caráter da formação, sobre a aprendizagem, sobre a função da proposta pedagógica, em sintonia com um trabalho educativo com a História, com a sociedade e com a cultura dos que vivem no campo uma relação intrínseca. Pires (2012) compreende a escola do campo como lugar para compreender a identidade da própria escola, para reconhecer a cultura e os demais elementos e sua relação com ela.

Sua finalidade é desafiar o ritual hegemônico e fragmentado da organização do trabalho pedagógico e insurgir-se a favor da construção de novas experiências de gestão e de trabalho pedagógico com a escola. Nessa dimensão, Educação do Campo é lugar para inserção de experiências escolares que a potencializam, em nome da transformação social, em oposição à conservação, pois é com base na concepção de formação como um processo permanente, permeado de contradições, de condições objetivas e subjetivas que os sujeitos sociais vão se constituindo (PIRES, 2012, p. 108).

A escola, por fim, precisa explicitar conflitos e tensões, resultados do questionamento a partir das práticas pedagógicas sobre a realidade social, ser escola que intervenha no contexto social, econômico e cultural em que está inserida (PIRES, 2012, p. 103). A relação de dependência que muitas vezes é colocada aos povos e às comunidades do campo obriga-os a viver uma condição de violência em relação aos seus direitos de pessoas. São violências de ausências concretas e simbólicas que induzem outros tipos de violências sociais contra a vida humana, em seu território. Questões como

desigualdades, intolerâncias e desrespeito, por exemplo, ao outro humano, geram inúmeras formas de outras violências e subtrações de direitos humanos.

As violências são, muitas vezes, resultado da ideologia de dominação vigente, para manter o modelo de formação social. O imaginário coletivo sobre o qual está formada a sociedade campesina tem naturalizado um contexto que induz violência, no qual os seres humanos inseridos começam a acreditar e a se culpabilizar de que eles são os responsáveis pelas desigualdades e condições desumanizantes em que vivem. São convencidos de que sua função é servir ao privado de alguém para conquistar sua “liberdade” e somente a partir daí alcançar os seus direitos e a sua cidadania.

Giovedi (2016) nos faz refletir sobre a forma como a sociedade é colocada para ter a visão de mundo sobre o tema violência e sua relação sobre ela, quando nos afirma que

[...] a imagem de violência na perspectiva reducionista tenta nos impedir de enxergar que a sociedade brasileira é estruturalmente violenta. Ou seja, nela a violência atravessa as relações interpessoais do dia a dia e perpassa as relações dentro das diversas instituições (família, igreja, mídia, trabalho, Estado, escola, hospitais, tribunais etc.) sendo praticada, inclusive, pelos “homens de bem” e as suas “instituições de bem”. Não é apenas uma questão individual de pessoas autoritárias, mas sim de instituições que nos induzem à violência (GIOVEDI, 2016, p. 54).

Por isso, é necessária uma reflexão de todos sobre a ideologia instituída. Os seres humanos se espelham no olhar do outro para se reconhecerem. Nas semelhanças e diferenças no olhar do outro vão se tornando livres ou oprimidos. Só é possível se libertar e emancipar-se verdadeiramente rompendo com o ato de cumplicidade que há entre alguns oprimidos, que fortalecem o ideário de mundo do opressor, afirmando o falso valor positivo da submissão e fortalecendo discursos que alienam.

O maior desafio é compreender como se dá o olhar sobre a vida a partir de sujeitos submetidos a uma condição de vida desumanizante. A partir dessa ressignificação da relação com os conhecimentos que são produzidos no campo, é preciso romper as tantas violências que são causadas aos sujeitos deste lugar. A maior das violências está atrelada às incompreensões sobre a existência de violência: violências que são visíveis para uns e invisíveis para outros.

A Constituição Federal de 1988 defende enfaticamente, em seus primeiros artigos, a importância da preservação da dignidade humana, reconhecendo direitos humanos como princípios de igualdade e não da discriminação. Afirma em seu art. 1º, no inciso III, que a dignidade da pessoa humana é um princípio e segue estabelecendo no art. 3º, inciso I, que é preciso construir uma sociedade livre, justa e solidária; no inciso III, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e no IV, promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Esses princípios são objetivos fundamentais da Carta Magna brasileira (BRASIL, 1988). Nota-se que não é afirmada garantia de igualdade, que uniformiza, mas são afirmados direitos que passam pela via da emancipação, tendo como princípio a verdadeira democracia.

Freire (2012), ao apresentar pensamentos em favor da liberdade, da justiça, da ética e da autonomia do ser humano, tanto na escola quanto na sociedade, compreende que a democracia não é algo que acontece em um intervalo ou instante, por decreto, por uma concessão de autoridade que se autoconstitui democrática, ou por meio de afirmações de que a sociedade precisa deixar de ser capitalista. O autor compreende que a democracia, a autonomia e a liberdade são processos. Não um processo autoritário, feito por alguns sobre outros, dá-se pela conquista coletiva, através do respeito, do diálogo e da tomada de decisão feita por meio daqueles que fazem a caminhada, processo que concebe o novo, a partir de seres humanos mergulhados em suas histórias e nas condições concretas de vida (FREIRE, 2001, p. 18).

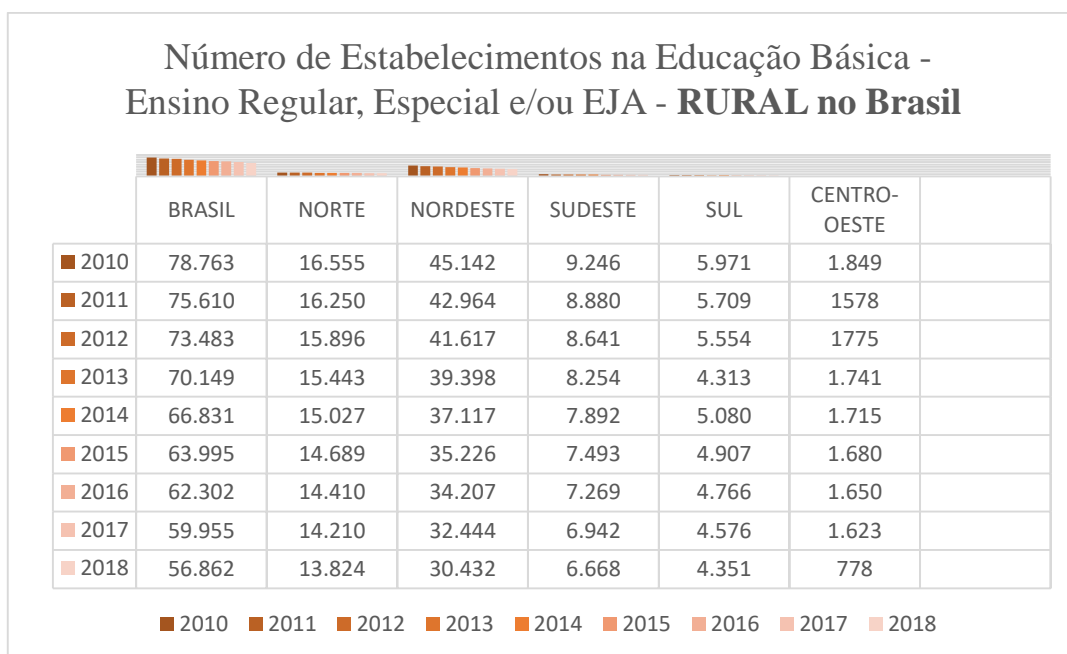
Por isso, pensar criticamente sobre o que a modernização tem tentado fazer de transformação na educação do campo e no campo para cumprir com as imposições do capitalismo é um desafio em prol da vida e da dignidade humana. Para Pires (2012) essas práticas de modelos de produção têm gerado desigualdades sociais e econômicas no campo. A agricultura familiar tem sido destruída com os gradativos efeitos de devastação e deterioração do meio ambiente, ligando-se a uma relação de sofrimento e muita dificuldade para sobreviver no campo, pois são crescentes a miséria, o analfabetismo e o trabalho desgastado.

As transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária têm fomentado progressiva insegurança alimentar, persistência da violência e da exploração do

trabalho, devastação ambiental e desigualdade educativa e escolar, por ausência de políticas públicas para os povos do campo.

Vale ainda destacar que, mesmo com todos os avanços e conquistas para a Educação do Campo, compreendendo-a como um direito urgente sobre o pensar sua prática e formação, quer seja discente, quer seja docente, observa-se que o país vive um retrocesso quanto ao investimento e à defesa da escola do campo como um direito, conforme mostram os dados no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Número de estabelecimentos na Educação Básica, Ensino Regular, Especial e/ou EJA Rural no Brasil



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (2018).

É possível perceber que, em uma década, o país sofreu uma redução de quase 25% de suas unidades escolares no campo, sendo as Regiões Nordeste e Sul as mais afetadas por esse desmonte, embora se note que todas as regiões seguiram fortemente no fechamento de escolas do campo.

Essa fragmentação, que desgasta a existência no campo, na tentativa de estabelecer uma monocultura simplificada e homogênea, em detrimento de uma produção baseada na policultura heterogênea e complexa, são desafios da construção e do reconhecimento de práticas de desenvolvimento que sejam comprometidas com as condições dignas de vida dos camponeses.

Para pensar uma nova dimensão de transformação e construção permanente da consciência crítica sobre a relação social que se dá entre o ser humano e a natureza, no contexto do campo, a escola materializada no e com o campo requer tratar o desenvolvimento sustentável, como afirma Pires (2012), de maneira historicamente situado (na realidade local, territorial, nacional e mundial), tendo como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo. Para a autora, as escolas precisam contribuir para o conhecimento, o aprofundamento, a discussão, a análise crítica da dimensão econômica do campo brasileiro (PIRES, 2012, p. 36).

2.3 INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERSPECTIVA FREIREANA DE EDUCAÇÃO

Para iniciar, vale tentar conceituar Educação Rural, Educação do Campo e Educação Popular, a fim criar condições para refletir sobre a função e o lugar de cada perspectiva no processo de formação da sociedade e de formação docente. Para toda escolha, é necessária a tomada de consciência, pois não é possível repensar a ação se não se pensar criticamente e a serviço de que sociedade realizamos nossas práticas. Toda caminhada e ação requerem escolhas que rompam com a ingenuidade, que se coloquem a serviço de um projeto que defendemos como seres humanos, mas que em suas entranhas é disseminador do silenciamento, da dominação, da alienação e da submissão da sociedade aos ideais do dominador. Por isso, é preciso que escolhas sejam feitas de forma consciente e não ingenuamente.

A Educação Rural é uma educação baseada na agricultura capitalista, relativa ao agronegócio, fundada em valores hegemônicos. Conforme estabelece Ribeiro (2012), é uma educação realizada para a população agrícola, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o seu principal meio de sustento. É uma educação oferecida para os camponeses que vivem e trabalham no meio rural e recebem valores inferiores por seu trabalho. A autora a define como uma prática cuja oferta é a mesma que se oferece às populações urbanas, resumindo-se a conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, independentemente de ser escola seriada ou multisseriada, sem apresentar tentativa ou característica em sua prática pedagógica de dialogar com a realidade dos camponeses e trabalhadores.

Nesse contexto educacional, são submetidos a professoras/es cuja formação não corresponde às necessidades da educação no meio rural, distanciada dos valores culturais e sociais do campo e aproximada dos valores daqueles que vivem na cidade. É uma prática construída a partir do modelo agrícola capitalista de assalariados, do agronegócio e da hegemonia, numa perspectiva da mais-valia.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. E, ainda, como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita? (RIBEIRO, 2012, p. 294)

O processo de formação se dá numa dimensão de discriminação e negação da condição do camponês, de seus conhecimento e saberes, que não reconhece o que se dá a partir do trabalho e da historicidade do trabalhador. Resume-se ao ensino de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas, a um relacionamento com o mercado, para o qual o camponês teria que vender a sua produção para obter outros produtos (RIBEIRO, 2012, p. 296), dentro de uma prática que subtrai a autonomia dos camponeses e agricultores, impondo-lhes um conhecimento que é transmitido para ser memorizado, tornando-os estudantes mais capacitados, treinados e adequados para as atividades que irão desempenhar no mercado de trabalho.

Já a Educação do Campo traça uma concepção de educação e de campo, vinculada ao conceito de sociedade e de transformação social de classe. É uma educação revolucionária, baseada no materialismo histórico-dialético. Tem como princípios a defesa pela distribuição de terras, a agricultura agroecológica e um modo de produção cooperativo. É aquela que foi fundada para atender aos direitos e à defesa dos ideais de movimentos de pequenos agricultores, de movimentos de trabalhadores sem-terra, de associações rurais, de reforma agrária popular, ou seja, para regiões cuja maioria da população é rural.

É uma perspectiva de prática educativa que se funde na dialética do movimento para o contraditório, numa relação de denúncia e anúncio, em prol da humanização, carregando a utopia e a esperança de todo campo, com camponeses produzindo na agroecologia o inédito viável, a partir do que vai se apropriando e tendo capacidade de fazer.

Para essa perspectiva, o trabalho é um princípio ao qual estão vinculados valores da agroecologia, fundamentado em um processo criativo, humano e vital, baseado no saber e no fazer, em que a experiência prática de vida, de superação, de luta e de humanização que está em fluxo é o ponto de partida na construção do conhecimento. Trata-se de uma escola de modelo agrícola do camponês e do negócio agroecológico, comprometida com a preservação da vida, do solo, da água. Nesse lugar, a escola é transformada pelo caminho da transformação da própria escola, formação que tem por base a formação de sujeitos coletivos, feita a partir da auto-organização, ponto de partida para a formação docente.

A Educação Popular pode ser definida como educação das classes populares, feita com os oprimidos, orientada para a transformação da sociedade, cuja exigência é ter como alvo a realidade concreta, através da qual se chega ao conteúdo teórico. Sua base são pensamentos de Paulo Freire, pensador que se tornou uma referência e inspiração da perspectiva, para o qual a Educação Popular é uma prática que requer curiosidade epistemológica, problematização, rigorosidade, criatividade, diálogo e vivência da práxis e protagonismo do sujeito (FREIRE, 2018c).

A Educação Popular está historicamente enraizada ao enfrentamento social de pensamentos e ideologias de opressão, de dominação e de aspectos liberal-capitalistas. É uma perspectiva a serviço das necessidades das classes populares, em defesa dos direitos, sinônimo de resistência e de luta contra-hegemônica, na construção de um projeto público-popular.

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como "PEDAGOGIA DO OPRIMIDO", vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação (PALUDO, 2012, p. 283).

.....

A educação popular, em sua origem, indica a necessidade e reconhecer o movimento do povo em busca de direitos como formador, e também de voltar a reconhecer que a vivência organizativa e de que a luta é formadora. Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade. Ela se constitui, ao mesmo tempo, como uma ação cultural, um movimento de educação popular e uma teoria da educação (PALUDO, 2012, 286).

A Educação Popular, pela qual Paulo Freire pagou caro por sua ousadia de fazê-la com característica de “ser popular, permitiu que um pedagogo brasileiro se tornasse um dos mais importantes educadores mundiais do século XX (NÓVOA, 1992, p. 170), cujo conceito de educação baseia-se em práticas pedagógicas a partir da realidade concreta popular, que está no combate da relação opressor e oprimido: educação do e com o povo. Freire (2018) a confirma como sendo educação que luta contra a invasão cultural, o silenciamento e a desumanização, baseando sua teoria e prática a partir da pedagogia do oprimido, a qual o autor definiu como sendo

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2018c, p. 43).

.....
A questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação.

.....
A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação.

.....
Pedagogia do oprimido, pedagogia do homem, humanista e não “humanitarista”.

Pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

.....
A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. **O primeiro**, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; **o segundo**, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2018c, p. 55-57, grifos nossos).

São práticas em que cada momento se dá e se torna ação profunda de enfrentamento da cultura de dominação. No primeiro momento, busca a mudança de forma a

modificar a maneira de ver o mundo do opressor na condição de oprimido, para o qual o problema da consciência oprimida e consciência opressora são os comportamentos e forma de ver o mundo do oprimido e o processo ético que a permeia. No segundo momento, há a ação para eliminar os mitos e as estruturas impostas pelo opressor.

A base desse método é a consciência, do qual não se abre mão. É a consciência o elemento fundamental dessa busca, sendo algo que se faz permanentemente; é colocar-se para estar com o mundo e para o mundo, ou seja, na indagação da realidade, espiando-a, perguntando-se sobre as inúmeras situações de opressão, desvelando-a como um ato de ser sujeito, para assim conhecê-la e recriá-la. Ao fazer dela conhecimento construído por meio da reflexão e na ação sobre a realidade, rompe aquilo que o impede de fazer-se permanentemente, humanizando-se e assim, como mostra Freire (2018), descobrindo-se como refazedores engajados permanentes da realidade, ou seja, como um trabalho que se dá a partir da cultura das pessoas.

A educação do campo, por exemplo, tem seus princípios fundamentados nos princípios e valores da educação popular, conforme Paludo (2012, p. 285) afirma:

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico. Essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições. Seus impulsionadores são os movimentos populares do campo. Merece destaque o protagonismo do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No atual momento histórico brasileiro, é este movimento, sem dúvida, o que mais tem contribuído na discussão e efetivação de experiências de processos não formais, a chamada formação política, e de uma nova educação aos lineamentos centrais da educação popular (Caldart, 2010; Munarim *et al.*, 2010).

A formação presenciada nas escolas do campo para a educação do campo desvincula-se de princípios da Educação Popular e da Educação do Campo. Os modelos implantados geram violências simbólicas, dificuldades para lutas de superação das situações-limites presentes na vida dos seres humanos que compõem aquela realidade. As situações limitadoras de formação de educandos e educadores são distanciadas do chão e da concretude da sala de aula. Por isso, é desafiador um

projeto de educação que seja pautado no comprometimento com a denúncia e com a anulação de humanização, no qual o ser humano é chamado a ser-mais humano.

Pensa-se uma escola e uma formação de sujeitos coletivos, numa relação em que o trabalho é um princípio educativo e uma categoria ligada à práxis e à criatividade, como um modo de existência, cuja totalidade define-se a partir de um trabalho que está ligado aos saberes, mas também aos fazeres dos camponeses, à sua terra, ao seu território, à sua história, enfim, à sua vida.

A formação docente, seja inicial seja continuada, deve dialogar com as necessidades das pessoas e o que elas realmente necessitam, segundo suas urgências e como ponto de partida os territórios, não o que se pressupõe como importante e necessário, Essa formação precisa estimular um agir coletivo, capaz de ser ruptura ao abandono e descaso da formação de professores das escolas do campo, ora por falta de comprometimento com a formação, ora por descaso com uma formação contínua de professores que seja possibilidade de superação das condições de uma educação que não está a serviço das gentes do campo.

Há uma concepção de trabalho educativo em seu sentido humanizado, não compreendido como mercadoria. O trabalho pedagógico se vincula aos conhecimentos cientificamente reconhecidos, à vida e à capacidade de auto-organização dos sujeitos. Para isso, sua ação está na pesquisa sobre a realidade, retirando dela temas dos mais complexos, seleção de conhecimentos científicos e uma organização democrática e participativa, em que a construção dos novos saberes e conhecimentos se darão através de uma comunicação horizontal, para produção da coletividade e de uma sociedade mais igualitária.

É um exercício pedagógico em favor da formação permanente de sujeitos coletivos para a formação política. Nessa dimensão, a escola é compreendida como lugar para vivência dos momentos e elementos de uma sociedade, para que a vida experimentada na escola seja base para aquilo que se quer como sociedade. Portanto, espera-se uma vida social mais compreendida como coletiva e menos como individual. Para isso, é preciso dar às/aos estudantes uma posição de lutadores e construtores críticos da realidade concreta.

O trabalho é a força motriz para articulação entre teoria e prática para o contexto escolar da educação do campo. Soma-se a essa perspectiva o pensamento de que a prática pedagógica não seja somente uma proposta cognitiva, mas que, para além, seja também ação e relação coletiva, com necessidade crítica. Nesse contexto escolar, aprender é um ato de pesquisa e de exploração consciente da realidade, numa perspectiva social, cultural, econômica e política, no qual o trabalho do educando e educador se dá como trabalho criativo, como categoria articuladora e interdisciplinar da práxis para a formação dos sujeitos coletivos, definindo uma existência humanizada e emancipada.

É preciso ver a vida que é produzida no campo e compreendê-la a partir de um olhar baseado no sentido de justiça. A mudança da compreensão só se dá com a tomada de uma consciência política, pautada na re-conceituação sobre relações sociais, trabalho, inclusão, libertação, diferenças, igualdade e ser humano. A Educação do Campo é uma perspectiva de transformação social dos sujeitos coletivos, baseada numa concepção revolucionária e dialética, vinculada a princípios de justiça social, direito à terra, agricultura agroecológica, modo de produção justo e igualitário, em que o maior objetivo é a produção da consciência social, em prol da humanização e da emancipação dos sujeitos, em que o diálogo de saberes é uma busca pela relação entre o saber popular e os conhecimentos científicos. Tal aliança dos saberes da experiência histórica das comunidades camponesas se torna uma reflexão sobre os diálogos entre esses saberes.

Por fim, fica notório que as práticas da Educação do Campo não são práticas que começam do nada. São movidas por heranças de luta e resistência que emanam de uma pedagogia da luta, da transformação e da libertação, de um projeto de educação popular movido por Paulo Freire, na ação contra a educação como método e técnica neutra, para dar lugar a uma educação como ato político. Tanto a educação pensada por Paulo Freire como a Educação do Campo trazem a consciência como algo mais totalizante, compreendendo-a como o que não vem de fora, mas que está relacionado às práticas culturais e políticas vivenciadas na produção de existência. Nessa perspectiva, educador-educandos crescem juntos como sujeitos na formação, é missão coletiva, caminhada que se faz junto com o povo, reconhecendo, valorizando e respeitando-o e seus saberes. Para Freire, é central o papel da cultura, o respeito à

diversidade, a defesa dos direitos iguais, a luta pelo direito à diversidade, a valorização dos movimentos sociais no processo de formação, em prol da libertação e da emancipação a ser dada como prática no exercício de fazer educação. Esses são aspectos que aproximam a Educação do Campo e a Educação Popular freireana.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

A formatação dominante, que tem se perpetuado na formação de educadores, gera a organização de cursos de formação de professores dividida em dois polos, isoladamente, em que a formação teórica nos cursos superiores e as propostas práticas não contribuem para o êxito do processo formativo, dicotomia que separa os momentos teóricos dos momentos de prática, deixando vazio o significado da prática como processo de reflexão na formação docente.

É muito evidente a necessidade de qualificar o processo de formação de professores/as. A década de 90, com o forte crescimento das instituições privadas de formação e a ampliação por meio de legislação do tópico formação continuada, como algo para além da formação inicial dos professores (as), acarretaram um imenso crescimento da comercialização da formação, fortalecendo ainda mais esse distanciamento da formação entre teoria e prática, processo que se sustentava na justificativa de completar e melhorar a formação.

Essa realidade construiu uma ideia de que formação continuada se resume meramente a palestras, cursos de aperfeiçoamento, atualização, reciclagem, seminários, oficinas e tantos outros, organizados em pacotes preparados por empresas privadas que comercializam formações. Fica nítida a importância de enfrentar e superar conceitos cristalizados na cultura docente e hábitos que estão perpetuados por décadas na condição pela qual se dá e se compreende a formação dos professores (as), para reinventar essa concepção e a relação entre teoria e prática.

A formação de professoras/es tem, por décadas após décadas, se ressentido pela ausência de experiências de formação que não favorecem o questionamento, a criticidade, a problematização e o respeito ao ser humano concreto no mundo, em que

sua existência na sociedade seja materializada no currículo, nos conteúdos e nas ações do cotidiano da escola.

É na perspectiva do compreender a prática educativa como prática de educação libertadora que se “faz com”, desafiando-se, jamais sendo uma imposição de uma visão de mundo sobre o outro, em um exercício de proposição de pensar e refletir sobre situações sociais, culturais e econômicas e, principalmente, existenciais. Que objetiva inquietar-se com a condição de alienação e não compreensão significativa do conhecimento para a formação dos educandos e dos educadores, a fim de compreender as condições que limitam e tolhem a verdadeira existência educativa e humana no cotidiano escolar.

Na defesa do ato de repensar e reinventar o processo de formação de educadoras, toma-se como ponto de partida a prática pedagógica e de formação docente na perspectiva defendida Paulo Freire, de maneira que a ação educativa e o processo de formação docente ocorram a partir da investigação do universo existencial dos próprios educadores e educandos.

Nessa concepção, veremos na seção a seguir a experiência de Paulo Freire sobre a pedagogia do oprimido, em que o educador e filósofo tratou a prática educativa segundo a metodologia da investigação temática, aqui defendida como proposta fundamental para repensar o processo de formação docente.

2.4.1 A experiência de formação permanente de Paulo Freire na construção do currículo popular numa perspectiva da libertação

Mas, como se dá o conteúdo, o projeto pedagógico e a formação nessa perspectiva? O caminho inicial é a investigação temática que, na perspectiva de Freire, requer que se compreenda que toda metodologia para a busca do “conteúdo” e dos temas geradores só acontece com o entendimento de que só é possível a sua obtenção com a compreensão da situação-limite. Situações-limites só podem ser compreendidas se houver a compreensão globalizada, resultado de um olhar crítico da totalidade das questões limitantes, numa interação com a própria situação-limite, conhecendo-a e despertando um sentido global do contexto.

Não é possível essa compreensão com educandos ou educador à margem, pois esse comportamento ou tal prática pedagógica e docente são inibidoras da capacidade de enxergar a verdadeira situação-limite, porém esse movimento, ao separar e/ou isolar elementos, parcializando-os, só ocorre se tiver como finalidade clarear essa totalidade de compreensão da situação-limite, conforme afirma Freire (2018c) quando propõe aos sujeitos dimensões significativas que, na interação, precisam ser percebidas como dimensões da totalidade. Entende-se que a prática oferece uma situação de educação problematizadora, na qual o entendimento da realidade leva educando e educador a se compreenderem como parte integrada da realidade, que se compõe de inúmeras pequenas realidades, para formar a totalidade concreta.

É processo que permite perceber que não se separa dessa realidade, nem o sujeito, nem o conhecimento, pois o sujeito se reconhece no conhecimento e o conhecimento é uma situação em que está o sujeito. Nessa dinâmica de tomada de consciência sobre a realidade, realizada a partir de práticas conscientizadoras, dá subsídios para o entendimento de que as partes da realidade se inserem significativa e criticamente no ato de pensar o mundo.

Esse movimento prático e consciente vai tornando a sala de aula e as práticas um processo menos emudecido, segregado, decodificado, abstrato e rompido, para dar lugar a uma prática em que a metodologia se dá na investigação temática, em defesa e sobre a exigência de que os sujeitos se façam investigadores e também objetos desta investigação, assumindo uma postura de agentes frente ao aprofundamento em torno da realidade, de onde são trazidas as temáticas das quais se apropria e constrói significados temáticos.

Nesse sentido, “[...] investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2018c, p. 136). É movimento que busca transformar os temas em objetos críticos do conhecimento, abandonando uma perspectiva que os coisifica e coloca o educando diante da investigação, numa postura passiva e ingênua.

Daí, emerge uma proposta pedagógica que se dá na “[...] experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objecto de reflexão e elaboração pela escola” (SAUL, 1998, p. 157), em consonância com uma educação crítica e transformadora,

que exige repensar a proposta pedagógica, entendendo o “currículo numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora” (SAUL, 1998, p. 157).

Tal proposta pedagógica só ocorre através de uma investigação significativa, na ruptura da coisificação objetos do conhecimento, para a qual educadores-educandos e educando-educadores, em comunhão na ação cognoscente, se debruçam sobre o objeto do conhecimento, em uma ação pedagógica que acontece na reciprocidade, na descoberta. À medida que ocorre o encadeamento da descoberta, vão interligando-se aos problemas e sua superação crítica (FREIRE, 2018c).

Entre os momentos da investigação temática, está a definição de Freire, que a coloca como aquela que se “[...] se fará tão pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões ‘focalistas’ da realidade, se fixe na compreensão da totalidade” (FREIRE, 2018c, p. 139). Por isso, só há uma prática educativa com investigação de características conscientizadora se esta estiver em sintonia pedagógica e autêntica com o ato de educação que investigue o pensar.

A investigação, na perspectiva de Freire, precisa ser, antes de tudo, uma investigação temática significativa, por essa razão é tão necessária a problematização temática. Assim, como afirma Freire (2018c),

[...] elaborar um programa a ser doado ao povo também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação (FREIRE, 2018c, p. 139).

No Quadro 3, apresenta-se uma síntese da metodologia freireana interpretada de *Pedagogia do oprimido*, para a qual há exigência de embasamento de alguns princípios e momentos.

Quadro 3 – Fases metodológicas da pedagogia de Paulo Freire

FASES	METODOLOGIA DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE
1ª ETAPA	<p>Nela se dá a identificação da área. Ocorre a aproximação de um grupo que necessite e aceite uma conversa informal, os quais falarão sobre suas finalidades, objetivos e interesses. Em seu primeiro momento, apresenta-se ao grupo o porquê, o como e o para quê da investigação, que só poderá ocorrer em uma “situação simpática” e relação de confiança. Tendo sido a proposta aceita, em segundo momento, os investigadores seguem com a organização de reuniões com os voluntários, estimulando-os a participarem diretamente de todo o processo. Nesse sentido, há a finalidade de busca das informações sobre a área, em que os voluntários se reconhecem, os quais serão motivados a recolherem as informações, coletando os dados. Em terceiro momento, os investigadores, em conjunto com os voluntários, realizam visitas à área investigada, descodificando ao vivo, sendo cada momento conduzido sem imposições e sem marcos conceituais, pondo-se como observadores participantes, numa perspectiva crítica e direta, conduzidos por um olhar compreensivo da realidade, para o qual a prática educativa tem seu quefazer como uma ação cultural, com registro em cadernos de notas dos diálogos informais realizados com os habitantes da área investigada.</p> <p>À medida que vai ocorrendo a investigação, vão fixando seus interesses em uma área de investigação, dando a ela um caráter cada vez mais codificado; fazem cisões intencionais e pensadas para a análise parcial, mas jamais perde de vista a totalidade da área e das situações, mantendo sempre o compromisso de retornar à totalidade de maneira crítica. No quarto momento, o da “descodificação”, buscam por diferentes etapas: participação em reuniões comunitárias, observação do comportamento religioso, do trabalho, das expressões, da linguagem, dos aspectos linguísticos, da relação marido-esposa, de família, sobre como são tidas as crianças, os jovens, as pessoas idosas, como são construídos os pensamentos. Com essa apreensão, dá-se início o desvelamento das descodificações suscitadas, como informações que darão origem a um relatório das observações que surgem da discussão e do debate realizado pelo grupo. Há, em seguida, a organização de um seminário em que é envolvida toda a equipe para conversar sobre a experiência, as escutas realizadas e as situações vivenciadas, momento em que cada um apresenta o conteúdo do relatório. Tendo as descodificações em mãos, em reunião de avaliação das novas surgidas descodificações, através do diálogo, avaliam, percebem e sentem por meio das exposições e daí vai se reestabelecendo a compreensão da realidade, configurando a totalidade e permitindo possibilidade de novas análise sobre a realidade, da qual vão emergindo contradições à medida que são feitas novas avaliações. Por fim, por meio de um novo seminário, do qual todas participam, munidos das impressões das descodificações, da leitura e das análises da realidade, os participantes são aproximados dos núcleos centrais, compostos por contradições, situações-limites, temas geradores e suas tarefas, a fim de apropriarem-se das contradições dessa realidade. É uma etapa em que há aproximação dos conjuntos de apreensões mais ou menos geradas dos conjunto de contradições.</p>
2ª ETAPA	<p>De posse dos dados recolhidos, tendo a apreensão das contradições, em equipe, são escolhidas algumas das contradições obtidas com a etapa anterior, a partir das quais são elaboradas as codificações, que servem à investigação temática. As “codificações”, nesse sentido, podem ser realizadas através de pinturas, fotografias, mediatizadas pelos “sujeitos descodificadores”, as quais vão servir de base para a análise crítica que se pretende, porém vale destacar que as codificações, para serem coerentes, precisam representar situações conhecidas pelos sujeitos, os quais precisam se reconhecerem e reconhecerem nelas sua realidade concreta, precisam ser</p>

	<p>representações de situações existenciais simples, mas que refletem a situação de existência, com condições e possibilidades plurais de análise. As cenas e/ou objetos de conhecimentos se tornam, nessa perspectiva, desafios para reflexão crítica dos “descodificadores”, por meio das quais interagem com a totalidade da realidade. Freire orienta que a representação seja simultânea às situações, ou seja, projetam-se “codificações essenciais”, em seguida as “codificações auxiliares”. Nessa dinâmica entre “descodificações essenciais” e “codificações auxiliares”, a fim de manter o interesse, o envolvimento e curiosidade dos participantes no debate, assegura-se a síntese, produzindo emersões e sensibilidades, dando condições para “consciência possível” tomar lugar da “consciência real”.</p>
<p>3ª ETAPA</p>	<p>Volta-se à área, dando lugar para diálogos descodificadores, realizados em círculos de investigação temática. Nessa etapa, a descodificação do material da fase anterior é colocada em análise, debate e discussões, a ser feita com a equipe interdisciplinar, sendo gravado esse momento de diálogo. Segue com reuniões com os auxiliares da investigação e os representantes do povo. Nessa fase, há o momento em que os especialistas tratam os dados, retificam e ratificam a interpretação dos “achado de toda investigação”. Nas reuniões de descodificação nos círculos de investigação, conduzidas pelo investigador coordenador, auxiliares da descodificação, são inseridos psicólogos e sociólogos. Os animadores dos círculos de investigação ouvem, desafiam, problematizam; com o auxílio das situações de existências e das respostas que são obtidas do diálogo, geram novas descodificações sobre as quais os participantes expressam sentimentos e opiniões. Dessa ação, surge a conscientização da situação, através de uma ação educativa numa perspectiva política.</p>
<p>4ª ETAPA</p>	<p>É etapa que tem seu início com o término das descodificações com os investigadores nos círculos. É iniciado um estudo sistemático e interdisciplinar dos “achados, a partir da escuta das gravações das descodificações, geradas na etapa anterior, identificando os temas explícitos e implícitos oriundos das afirmações dos círculos de investigação temática. O estudo dessas notas de descodificações são apresentadas pelos especialistas (psicólogo e sociólogo) e observadores do processo descodificador, retirando deles os temas explícitos e implícitos das afirmações feitas. Os temas são classificados em um quadro geral de ciências, dando apenas mais especificidade central a eles, mas, se forem identificados temas da totalidade, esses são inseridos em esquemas ou estruturas que os submeterão à “redução”, feita por cada especialista, realizando cisões de partes de seus temas. Nessa etapa, com a realização das delimitações temáticas, os especialistas apresentam projetos de “redução” de temas, a fim de dar a eles unidade de aprendizagem e construir uma relação do tema e/ou incluir outras reduções, numa visão geral temática com a interpretação da realidade. As codificações de cada redução de tema ocorrem por meio de representações de situações existenciais. Daí, surgem os projetos específicos, para os quais especialistas anotam sugestões, dando origem a pequenos ensaios e acrescentando sugestões de bibliografias, ou seja, são confeccionados os materiais didáticos e situações de aprendizagem (fotografias, <i>slides</i>, cartazes, textos de leitura etc.).</p> <p>Todos os subsídios gerados tornam-se elementos para a formação dos educadores-educandos.</p> <p>A equipe decide, nessa etapa, os temas fundamentais e, caso haja temas a serem sugeridos pelos participantes (o povo, inclusive), pelos educadores e educandos, assim como as sugestões dos especialistas, também serão incluídas, a fim de realizar relações entre um tema e outro e preencher possíveis vazios na conexão do seu encadeamento. Terminado o encadeamento, há a escolha de uma forma de comunicação da proposta, tendo coerência quanto a quem se destinará a apresentação.</p>

	<p>Com a redução temática e sua codificação, elabora-se o programa e confecciona-se o material didático da proposta. Nela é inserida a escuta de um especialista, por meio de entrevista ou outro recurso, que contribuirá com a localização e a compreensão a ser feita zelando por uma linguagem acessível e simples, usando imagens e outros elementos acessíveis e claros, para a codificação auditiva da proposta. A partir da apresentação, constrói-se um relatório de como o povo reagiu à escuta das palavras, permitindo-os conhecer e criticar o pensamento intelectual. Sugere-se, ainda, a possibilidade de usar de outros recursos para a apresentação, tais como dramatização, leituras de trechos e textos científicos, entrevistas gravadas, entre outros, acompanhados de um debate e discussão de seu conteúdo.</p>
<p>CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO PROGRAMA</p>	<p>1º Os educadores de base apresentam o programa geral da campanha a iniciar com um diálogo geral e explicando a presença no programa de temas geradores e de seus significados.</p> <p>2º. Realizam a escolha de alguns temas básicos para servirem de codificação da investigação.</p> <p>3º Realizam um plano introdutório, por meio do qual há possibilidade de novas investigações temáticas para descobrir o programa e seus temas. O ponto de partida desse diálogo será sempre a conceituação, em debate, da antropologia cultural, permitindo a exposição do nível de consciência da realidade, trazendo temas implicados, crescendo na crítica e desvelando a visão crítica sobre a realidade.</p> <p>4º Após esgotado esse momento da indagação cultural, colocam-se perguntas, pedindo temas do interesse, da necessidade e dos anseios a serem discutidos sobre os quais se pensará.</p> <p>5º Paralelamente faz-se o registro dessa escuta, quando as respostas problematizadas no grupo geram novos temas e enriquecem o material temático, estudo que se movimenta numa problematização que permite novas codificações e descodificações.</p>

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Nessa perspectiva, trata-se de uma metodologia que se constitui da investigação da realidade em sua complexidade permanente de vir a ser (FREIRE, 2018c), com possibilidade de mudança que não se é colocada como estímulo, mas como transformação na ação e na comunicação. Nesse sentido, ideias são produzidas, em um pensar que se dá “entre”, sempre se referindo à realidade, num movimento de reflexão da situação, quando o sujeito se desloca da condição de imerso alienado para um contexto de desvelamento na realidade com a qual se forma. Dessa forma, insere-se e assume a sua consciência histórica sobre a realidade, deslocando-se de uma prática que deposita o conteúdo para uma investigação que, no diálogo, organiza e constitui a visão de mundo dos educandos, traduzindo-a em temas geradores.

Esse trabalho se realiza “com”, em equipe, por uma comunicação (FREIRE, 2018c) que busca e investiga a “palavra geradora”, buscando e investigando, a seguir, o tema gerador. O conteúdo, como nos afirma Freire (2018c) nasce e parte do sujeito, no

diálogo que reflete necessidades, os sonhos, os anseios e a esperança, dando origem a um conjunto de elementos que, não sendo prontos e acabados, se tornam condições para o currículo vivido, a formação permanente e a educação como prática de libertação.

Dessa forma, a formação permanente numa perspectiva freireana ocorre da mesma maneira como o fazer educação é dado a partir da investigação temática. Também é esse o ponto de partida para o processo formativo, que se “[...] funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2016, p. 33), sendo o processo formativo, como nos afirma Freire, uma possibilidade para “[...] uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras” (FREIRE, 2016, p. 36), que convença para um ato de formação permanente de preparação do uso maior da curiosidade epistemológica docente e de suas experiências existenciais.

A seguir, se apresentam vertentes e experiências de formação docente, em que os processos formativos se deram a partir da experiência de repensar o próprio processo formativo a partir da metodologia da investigação temática freireana de educação, como oportunidade para refletir e reinventar a formação das/os educadoras/es e a construção do currículo como base de sustentação para a formação, tanto de educadores quanto de educandos numa relação intrínseca.

2.4.2 A formação docente e suas vertentes: a formação em serviço, a formação continuada, a formação contínua e a formação permanente

Serão assinaladas especificamente as principais perspectivas nas quais se sustenta a formação de professores/as no Brasil. Assim, serão mostradas como se fundamentam as instâncias de formação, discorrendo-se sobre as diferentes concepções de diálogo com o eixo “formação”, a fim de repensar essa prática a partir das formações continuadas conduzidas, tendo como referencial a perspectiva da formação permanente freireana.

Nota-se, pelos diálogos, pela leitura e pelas reflexões de Freire (1991), Nóvoa (1992), Fusari (1998), Pimenta (1995), Gonçalves (2018), que são comuns quatro definições de formação de professores/as, após sua formação inicial: a formação em serviço, a formação continuada, a formação contínua e a formação permanente, perspectivas

que, quando comparadas, propiciam questionamentos sobre aspectos em que se diferenciam ou se aproximam.

A primeira, a formação em serviço, é marco da formação técnico-instrumental, perspectiva muito destacada para a visão tecnicista de educação, cuja predominância se deu no Brasil durante a ditadura militar. Traduz-se através de treinamentos pontuais e aleatórios, não recorrentes, a fim de atender a atualização referente a conteúdos, replicar métodos e técnicas. Sua prioridade é cumprir com o papel de controle e uniformização da prática docente, mesmo que pesquisas tenham mostrado avanços e mudanças na natureza desses processos formativos, apoiando-se numa nova base (GONÇALVES, 2018).

Identificam-se formações dessa natureza apoiando-se numa dimensão do professor reflexivo, mesmo que Nóvoa (1992) condene fortemente essa forma de pensar a formação de professores/as, pois afirma que ela não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em segundo, a formação continuada pode ser interpretada de forma bastante distinta, porque é uma modalidade muito utilizada e está totalmente incorporada às políticas públicas, ao discurso e à cultura dos/as professores/as para tratar daquela etapa de formação para além da inicial, a fim de preencher algumas lacunas da formação inicial. É um conceito que tem avançado com intuito de traduzir sentido, rompendo com a ideia de formação como algo pontual (GONÇALVES, 2018).

A expressão foi usada pela primeira vez no pós-guerra, tendo sido motivada por questões ideológicas, políticas e econômicas. Tinha como objetivo a prevenção contra o nacionalismo, difusão de propostas pedagógicas como a Escola Nova, ou seja, estrategicamente visava capacitar recursos humanos para difundir ideologias de uma nova tendência educacional. Em seu auge, são desenvolvidas inúmeras ações em prol da melhoria da educação, da alfabetização, do acesso a produtos e novas tecnologias, a fim de formar para preparar mão de obra qualificada para o trabalho.

Essa perspectiva de formação sempre esteve vinculada à atualização ou à manutenção de uma educação permanente que pudesse dar condições para passar aos estudantes os conhecimentos científicos atualizados. Sendo assim, as atualizações e formações se constituíram nessa perspectiva, em muitos contextos, como um produto de consumo ofertado pelo Estado e/ou pela esfera privada. Assim,

[...] o histórico da formação continuada no Brasil antes da LDB remete a duas orientações que mais coexistiram do que se sucederam a partir dos anos 1970: a da reciclagem e a da capacitação. A primeira consistia, principalmente, em atualizar os professores para que seus conhecimentos disciplinares alcançassem uma proximidade maior com a produção de conhecimentos científicos por parte das universidades. Tratava-se de uma espécie de atualização de conteúdos relacionados às disciplinas de ensino de cada um. A segunda, sem descuidar inteiramente dessa atualização, investia mais no treinamento dos professores no que se refere ao domínio de técnicas e à aplicação de recursos de ensino (CASTRO; AMORIM, 2015, p. 43).

No Brasil, a terminologia ganhou destaque nos anos 90, momento em que as políticas se organizaram e tiveram que se adaptar à oferta, à preparação e à formação nesse caminho. O ideal das políticas foi envolver as instituições de ensino superior nessa perspectiva de formação, a fim de provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, não foi algo tão exitoso, porque infelizmente em todo o contexto de formação continuada se presenciava a negação do profissional da docência, envolvido na formação, como autor e produtor de sua própria formação; enfim, negação das características dos professores, dos seus contextos de trabalho e da cultura da instituição escolar.

Constata-se que a formação continuada está muito ligada à forma de organização da formação em serviço, quando se identifica imersa por programas e pacotes prontos, estabelecidos verticalmente para a formação dos/as educadores/as, ou comercialização com oferta de certificação para ingresso, promoção e acesso profissional (GONÇALVES, 2018). Não se pode negar que essa perspectiva deu seu passo, quando trata do desenvolvimento profissional, defendendo sua articulação com a prática pedagógica docente inserida no contexto escolar.

Para Fusari (1998) e Nóvoa (1992), afirmam que as ideias sobre a formação continuada, defendendo-a como um processo único,

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que

a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p. 538-9; NÓVOA, 1992 *apud* LIMA; MOURA, 2018, p. 245).

Desse modo, a formação de educadores (as) torna-se para os autores um caminho para a prática social crítica, com formação que precisa centrar-se numa prática voltada para a ação-reflexão-ação, como algo que alimenta a tomada consciência, de construção e troca de conhecimento a partir do (a) educador (a) educandos.

Pimenta (1995) assevera que a formação do docente não pode se esgotar em cursos de formação, pois um curso não é a práxis do futuro professor, ou seja, “[...] um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade” (PIMENTA, 1995, p. 14).

Em terceiro, há a formação contínua que, de acordo com Nóvoa (2002a, 2002b), se caracteriza como sendo um espaço de desenvolvimento profissional através da promoção de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade profissional como protagonistas no desenvolvimento de políticas públicas. Apresenta-se como uma possibilidade para desencadear processos de melhorias no desenvolvimento profissional, produção de práticas pedagógicas e (re) construção de saberes docentes. É entendida como uma proposta de formação em que o ponto de partida se dá nas inquietações e pela procura das concepções e práticas que norteiam o fazer pedagógico de uma escola, ou seja, de dentro da realidade escolar que compõe a escola, de suas demandas e necessidades.

Em quarto, há a perspectiva da formação permanente, defendida pelos estudos e pensamentos de Paulo Freire, cujos princípios estão fundamentados em uma perspectiva de pedagogia crítica, na qual o autor propõe uma reflexão sobre a formação continuada de professores. Esse paradigma será condutor de toda a nossa reflexão sobre a formação de professores/as, proposta por este trabalho, sobre a qual ocorrerá profunda reflexão, em sua defesa, como perspectiva necessária para a mudança da formação docente brasileira. Tem por base a ideia freireana sobre uma escola voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao

mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade (SAUL, 1998, p. 156).

A experiência de Freire, como pensador e educador, assim como seu trabalho de gestão à frente a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde “[...] comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular, tendo como característica principal ‘a educação como prática da liberdade’” (SAUL, 1998). Sustentaram uma formação permanente de dimensão política, na construção coletiva de uma educação crítica. Essa proposta pedagógica, Saul (1998), que esteve ao seu lado durante a implantação, define como aquela que garantia:

- o respeito à identidade cultural do aluno;
- a apropriação e produção de conhecimento relevantes e significativos para o aluno, de modo crítico, na perspectiva de compreensão e transformação da realidade social;
- a mudança da compreensão do que é ensinar e aprender;
- o estímulo à curiosidade e à criatividade do aluno;
- a democratização das relações na escola;
- o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- o resgate da identidade do educador;
- a integração comunidade/escola como espaço de valorização e recriação da cultura popular (SAUL, 1998, p. 157).

Para tanto, com objetivo de fundamentar o caminho de reflexão sobre a formação continuada de educadores e educadoras, opta-se por priorizar como embasamento do referencial teórico para a pesquisa, a temática “a formação permanente de educadores e educadoras, numa perspectiva crítico-libertadora dos pensamentos de Paulo Freire e seus desafios no contexto educacional brasileiro”.

Para visualizar e refletir a partir de possibilidades concretas de experiências de formação que tiveram como partida a investigação temática e o paradigma freireano, serão expostos, a seguir, fazeres de formação permanente que tiveram como base a construção do currículo numa dimensão emancipatória, crítico-popular e crítico-libertadora como exercício para repensar e recriar o processo formativo das/os educadoras/es a partir dos princípios da pedagogia da libertação.

2.4.3 A concepção de formação permanente de Paulo Freire como um paradigma para repensar o processo formativo

Para colocar-se com as afirmações de Paulo Freire para pensar sobre a formação de educadores e educadoras é preciso compreender que o ser humano é um ser inacabado. Nesse contexto, os educandos e educadores precisam ter, como ponto de partida, a tomada de consciência da condição ontológica dessa incompletude como princípio para a formação permanente de educadoras e educadores e do quanto estamos imersos em práticas educativas de dominação e alienação. Fundamenta-se na afirmação de que

[...] A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993 *apud* SAUL, A. M.; SAUL, A.; 2016).

Compreende ainda que, na práxis, “[...] a formação permanente se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 39). Para ele, a “[...] reflexão será o ponto central, mas não esgota o esforço formador”, pois acredita que a “[...] formação do educador e da educadora vem sendo descuidada entre nós”.

A proposta de pesquisa aqui apresentada visa priorizar produções de Paulo Freire, teses e produções que dialoguem com a temática “formação permanente” de educadores e educadoras, como será apresentada a seguir.

A partir da leitura da obra *Educação na Cidade* (FREIRE, 1991), observa-se que o autor incorpora uma perspectiva crítica, por meio das entrevistas postas, busca apresentar os princípios norteadores, que utilizou para exercer o seu “poder educativo”, frente aos desafios que enfrentava diante de um órgão público, constituído a partir de bases que não previam uma educação pública popular. Conforme, trata Ana Saul (1998):

Desde o início de seu trabalho na Secretaria de Educação, a sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular, tendo como característica principal “a Educação como prática da liberdade”. Isso definiu como tarefa principal a democratização da educação, que implicaria o esforço de democratização do país (SAUL, 1998, p. 156).

Na obra *Educação na Cidade* (FREIRE, 1991), há uma série de entrevistas sobre uma experiência freireana no desenvolvimento de uma prática de formação. Nela, destaca-se a iniciativa do autor com a construção do tema “formação permanente de educadores e educadoras”, colocando-a como uma política educacional prioritária, no período em que esteve Secretário de Educação no estado de São Paulo.

Freire (1991) privilegiou, em seu trabalho, a preocupação com uma escola capaz de ser lugar de acesso das classes populares, democrática, com um currículo interdisciplinar de construção coletiva e com formação permanente docente. Afirma que “[...] a qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe” (FREIRE, 1991, p. 15). A escola, aberta para as possibilidades de ser recriada pela população, reconstrói o saber criticamente, considerando as necessidades das pessoas, sendo ruptura com o pensamento de que só a elite é capaz de reconhecer as necessidades e anseios de uma sociedade, sendo aquela que erradia a cultura popular, não lugar de consumo dos conteúdos impostos (SAUL, A. M., 1998).

Para tais propósitos Freire, defende uma experiência educativa em que é preciso deparar

[...] com uma experiência concreta de exercício do poder político numa das grandes metrópoles mundiais permitiu-lhe uma compreensão mais exacta das dificuldades de transformação do sistema de ensino e das escolas. Por várias vezes, indignou-se com a “omissão escandalosa” do Estado em relação à escola pública e procurou encontrar respostas políticas para os problemas educativos “em risco”. Esta experiência conduziu Paulo Freire a importantes “transições”, originadas pela necessidade de passar de um magistério de influência a processos de tomada de decisão política e de adaptar-se a espaços metropolitanos reflexões inicialmente concebidas para meios rurais (NOVOA, 1998, p. 182).

Para Freire, só é possível uma educação justa e igualitária se houver a participação coletiva da construção de um saber que possa considerar as necessidades e se transformar em elemento de luta, sendo capaz de romper com a ideia do ser objeto e coisas e compreender-se como sujeitos com sujeitos, assegurando-se como transformadores de sua história. Assim, as práticas educativas são instrumentos de “[...] formação do sujeito popular enquanto sujeitos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social” (FREIRE, 1991, p. 16).

O docente deve ser aceito com reconhecimento e como uma autoridade nessa perspectiva, ou seja, como um agente democrático, portador de algo valioso, conforme interpreta Nóvoa, afastando-se de uma referência puramente individual

[...] cuja reflexão essencial é a dimensão coletiva, em que na verdade a responsabilidade, o rigor, a competência e o compromisso com a educação de todos os alunos não são meras “escolhas individuais”, mas antes condições necessárias ao exercício da profissão docente (NÓVOA, 1998, p. 182).

Freire (1991) acredita que, sem uma política educacional crítica, não podemos atacar os *déficits* de qualidade e quantidade, pois há pouco esforço por inexistência de uma perspectiva contraditória e dinâmica pela construção da consciência crítica do outro. Nesse sentido,

Paulo Freire sugere perspectivas de análise que concedem uma importância renovada à problemática das relações teoria-prática. Sempre com a preocupação de construir espaços escolares e modelos pedagógicos que não contribuem para acentuar a exclusão e as desigualdades. Deste modo, recusa as políticas de excelência que se baseiam numa forte selectividade escolar e social, às quais contrapõe um discurso de qualidade para todos (NÓVOA, 1998, p. 182).

Afirma-se assim a importância de uma escola que seja construída para além das estruturas físicas, de índices e indicadores quantitativos de qualidade, pois as estruturas escolares requerem ser preenchidas por outras bonitezas, pois, para (FREIRE, 1991, p. 22), só haverá ensino competente, alegria de aprender e imaginação criadora se existir a liberdade para exercitar-se na aventura de criar, com paixão pelo conhecer. Entende que modelos cognitivistas só servem para potencializar exclusões, pois não se considera o “saber de experiência feito” que constituem as/os estudantes, gerando uma relação de desconfiança entre discente e docência. Nesse âmbito, a grande aposta é na conscientização e na formação dos docentes.

Para Freire, uma escola democrática só pode se concretizar com a prática de uma pedagogia da pergunta, com a seriedade não endurecida, com o ensino problematizado, com a liberdade de pensamento, com um currículo democrático, uma prática educativa crítica e uma formação permanente docente, fundamentada na reflexão crítica sobre a prática docente.

Freire (1991) argumenta sobre o desafio de diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. É preciso uma unidade e relação coerente entre teoria e prática. Portanto, para dar conta, defende que um educador progressista tornará o ensino dos conteúdos um espaço de relação com a realidade, numa lógica de “leitura crítica” — ensina-se a pensar certo, através dos conteúdos problematizados criticamente. Logo, a diferença entre um professor progressista de um outro professor é que

[...] um procura acomodar, adaptar os educandos ao mundo dado; o outro, inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE, 1991, p. 30).

Não pode responsabilizar a educação pela salvação da transformação da sociedade, mas ela tem papel fundamental no processo de transformação (FREIRE, 1991). No entanto, vale destacar que só há essa possibilidade, quando se entende que as escolas precisam se transformar em grandes locais de criatividade, nos quais ensinar e aprender são sinônimos de alegria, realizados a partir de práticas pedagógicas dialogando como as situações-limites e possibilidades dos discentes. Assim, como afirma o autor, “[...] a alegria de ensinar-aprender precisa acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes” (FREIRE, 1991, p. 37). Portanto, para ele, não se muda uma escola sem pensar a formação permanente de educadores e educadoras.

O professor precisa ser sentido no aprender-ensinar, reconhecer o seu papel ético na relação com a realidade dos/das estudantes e sua responsabilidade docente cooperativa e colaborativa. É preciso permitir-se, arriscar-se. O diálogo em torno da prática docente se torna, nessa perspectiva, uma categoria fundante, porque é através dele que as vozes docentes trarão seus problemas, anseios, desejos, suas expectativas, dificuldades, reflexões sobre a prática e relacionarão a teoria à prática, a partir de tudo que vivenciam com o trabalho docente.

Na educação problematizadora, também conhecida como educação dialógica, o diálogo é sinônimo da palavra; a palavra, fenômeno e ação, o propósito. Nela, há o apreço pela palavra numa dimensão da ação e reflexão e como transformação do mundo. Nega-se a palavra, ou seja, o diálogo, que mais é um antidiálogo, numa dimensão não solidária, de palavras ocas.

Há uma visão de educação (FREIRE, 2018c, p. 108), na práxis verdadeira, no uso da palavra autêntica, alinhada com a denúncia verdadeira do mundo, com ação sobre a condição opressora. Nessa perspectiva, o autor defende um mundo que é pronunciado, volta-se problematizando aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar, ou seja, os seres humanos se fazem na palavra, na práxis e na ação-reflexão.

Assim, Freire (1991) apresenta, de suas experiências como gestor de educação no estado de São Paulo, que o desafio para uma educação crítica se dá através de um projeto político pedagógico que compreenda a escola como um lugar em que a/o estudante “[...] popular ou não, tenham condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1991, p. 42). Segue afirmando que a formação permanente das educadoras e educadores não pode deixar de ocupar um lugar singular em nossos projetos, [...] é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto” (FREIRE, 1991, p. 44). O autor compreende a prática educativa como um ato político, definindo que o papel do educador é

[...] testemunhar nos seus alunos: sua competência, amorosidade, clareza política, coerência entre o que diz e o que faz, tolerância, capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagonicos, é estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, aventura de criar (FREIRE, 1991, p. 53).

Nessa linha, estabelece que a formação permanente das/dos educadoras/es é algo que precisa ocorrer sem manipulação ideológica, mas com clareza política, evidenciando a compreensão da importância da ação dialética e libertadora na relação escola-sociedade, docente-discente e escola com a transformação de todos os sujeitos nela envolvidos. Há uma máxima de Freire (1991) que traduz categoricamente o sentido de formação permanente:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão (FREIRE, 1991, p. 63).

Através da apreensão de sua razão de ser e de estar no mundo, acompanhada de ação-reflexão teórica sobre a prática, rompe com a ideia dicotômica de formação humana e formação de educador e educadora, de que ser professor é um ato

meramente vocacional. Ao contrário, ser professor é assumir-se sujeito de um processo de formação docente capaz de dar conta do desenvolvimento crítico e portador de um “quefazer” político consciente e de conscientização, capaz de pôr em prática uma educação a favor da emancipação do ser humano, adotando a compreensão de que docência é um movimento de permanência e mudança.

Freire (1991) afirma, quando traz como prioritário o programa de formação permanente dos educadores e educadoras, ser preciso entender a necessidade de uma prática político-pedagógica competente. Para assim se estabelecer a proposta, terá que se pautar em princípios nos quais o educador terá que ser sujeito de sua prática de criar e recriar. A formação do educador deve instrumentalizar criação e recriação da prática, deve ser constante, sistematizada, uma prática pedagógica que compreenda a própria gênese; deve ser condição para reorientação curricular e ter como eixos fundantes a fisionomia da escola; deve suprir necessidade de formação dos professores e apropriar-se de avanços científicos, sem perder a referência, a consistência ação-reflexão-ação, com explicações e análises da prática atrelada à fundamentação teórica e à reanálise das práticas, num viés de reflexão sobre a prática e sobre a teoria.

Nota-se em Freire um intenso esforço na formação, na melhoria das condições de trabalho e na valorização dos educadores e educadoras, como fim para reverter a situação existente e permitir a constituição de trabalho escolar dialógico, de fato. Freire (1991) demonstra-se convencido de que uma das mais importantes tarefas da formação permanente dos educadores e educadoras deve centrar-se em convidá-los/as a pensar criticamente com e sobre o que fazem. É preciso pensar a prática, mergulhar na tarefa desafiadora de ação – reflexão – ação sobre o ofício, sobre a formação e sobre o fazer docência permanente e crítica.

Conclui definindo que “[...] o professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam vivos e não noções petrificadas” (FREIRE, 1991, p. 103). Assim, todo o processo permanente, no qual os educadores e educadoras estão inseridos/as se transforma em elementos para pensar a prática a que se entregam, conscientes de que quanto mais se entregarem, mais e melhor compreenderão o que estão fazendo e se preparando para praticá-la de forma aprimorada. Freire (1991) deixa claro o quanto sua busca pela

teoria foi essencial para ter melhor prática no amanhã. No entanto, coloca que não se distancia teoria da prática, nem as faz isoladamente, mas em permanente relação contraditória e processual, no diálogo crítico da realidade.

2.4.4 A experiência de formação permanente freireana na construção do currículo, numa perspectiva crítico-emancipatória

Além da experiência de Freire, com o paradigma da formação permanente, buscaram-se fundamentações e constatações sobre as possibilidades de inovação e transformação da prática de formação docente nos pensamentos e experiências de estudos e práticas de formação de professores/as nas pesquisas de Alexandre Saul (2015), Silva (2004) e Giovedi (2016) sobre a reinvenção e a releitura da metodologia freireana como o paradigma da formação permanente, tornando-a um espaço de emancipação e exercício da experiência da pedagogia da libertação. Essa experiência subsidiará a análise pretendida a respeito de um programa de formação permanente freireana para educadoras/es de escolas do campo e proposições para sua reinvenção.

No diálogo com a proposta da tese de doutorado do Saul (2015), intitulada *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*, que traz uma intrigante e curiosa reinvenção da formação dos/das educadores/as, constatam-se desafios, necessidades e possibilidades de uma formação de professores/as, tendo como embasamento os princípios da formação permanente freireana.

Saul (2015) reconhece Paulo Freire na formação de educadores, numa perspectiva crítico-emancipatória, construída em seu trabalho como educador e pesquisador, acrescida de sua experiência como gestor público, como quem agrega um referencial singular. Para o pesquisador e educador, as ideias freireanas articulam-se de forma muito coerente às “[...] dimensões ético-políticas, filosóficas, epistemológicas, metodológicas e pedagógicas” no caminho possível para responder aos desafios existentes para a formação docente.

A pesquisa fundamenta-se pela proposta da pedagogia crítica freireana, por isso foi eleita como referência, para exemplificar as experiências e resultados traduzidos por

ela, ao desenvolver uma tese de doutorado, composta pelos pressupostos teóricos de Paulo Freire sobre formação permanente de docentes. A tese buscou construir respostas prático-teóricas para desafiar as situações-limites que restringem uma educação para liberdade e emancipação humana com ações de pesquisa e divulgação do legado freireano, na ótica da reinvenção da prática docente.

O pesquisador propõe envolver e envolver-se em uma pesquisa-formação, de investigação temática, por meio da qual desenvolve encontros de formação com educadores e educadoras, estudantes de um mestrado profissional em educação. Utiliza a linguagem cênica, por meio da qual realiza intervenções dialógicas, mostrando as possibilidades de uma formação de docentes numa perspectiva humanizadora para educadores e educadoras.

Apoia-se em um referencial que o auxilia no diálogo e permite uma leitura crítica sobre formação “continuada” dos educadores e educadoras, tais como Zeichner e Diniz-Pereira (2002, 2011), Nóvoa (1992] 1995b), Imbernón (2010), Freitas (1992b), Gatti, Barreto e André (2011), Ana Saul (1985, 2010) e Silva (2004), em que seu ponto de partida é a prática concreta dos participantes.

Fez uso desses conhecimentos para produzir conhecimentos, os quais o autor reconhece como algo que contribuiu para a transformação da realidade investigada, a fim de desenvolver um processo crítico e colaborativo de educação formadora, centrado na reflexividade crítica e coletiva, reelaborando o papel que os educadores e educadoras precisam assumir como sujeitos de sua formação, para superar contradições, geradas pela complexa relação teoria e prática e, a partir, daí, ressignificar e reconceituar a função social da escola.

Saul (2015) defende que a formação permanente freireana e os movimentos de transformação da forma de pensar e agir dos/das educadores/as podem contribuir para a transformação da escola, resistindo ao que tem prevalecido nas políticas e nas práticas contemporâneas de formação “continuada”, ou seja, podem assumir sobre elas uma postura contra-hegemônica. Faz uma crítica a toda ação formativa que nega a prática escolar concreta como ponto de partida de reflexão e que reduz o currículo a um conjunto de conteúdos pré-determinados, que estabelece uma relação de sujeição e aceitação passiva da prática docente.

Para Saul (2015), o maior desafio é a compreensão com rigor da complexa trama de relações que estão imbricadas na formação de professores, tendo como expectativa uma formação docente garantidora da construção de uma educação democrática, aberta à participação comprometida com a superação de desigualdades e injustiças, promotora da qualidade social. Ressalta a necessidade de uma formação “continuada” organizada por princípios de ação-reflexão-ação, capazes de propor e analisar práticas dos educadores e educadoras, compreendendo as contradições e as limitações como elementos a serem problematizados e superados.

Estabelece ainda, como base para seu caminho de análise, as seguintes categorias freirenas: reflexão crítica sobre a prática, formação permanente, linguagem, diálogo, participação, autonomia, dimensão utópica e política e transformação, como palavras fundantes de sua trama conceitual, pautando-se nos pressupostos de Freire para articular compreensões das possibilidades de uma formação permanente de educadores e educadoras.

A partir do uso da trama conceitual como instrumento balizador do processo formativo defendido e desenvolvido por Saul (2015), pode-se estabelecer resumidamente, como base de sua caminhada formativa: o desenvolvimento e o planejamento que buscavam resgatar o papel do educador e suas condições de trabalho como possibilidade para a reflexão formativa; o uso do diálogo no espaço-tempo da formação com seus pares — no caso, de educadores/as com os educandos/as e pais, como substrato essencial para o método epistemológico e para a tomada de decisão sobre os fazeres educativos, com base na análise e na reflexão sobre a prática, reconhecendo teorias e suscitando transformações e novas práticas.

A proposta organizou-se em momentos formativos da reorientação curricular, estabelecidos em etapas pelo autor. Na primeira etapa ocorreu a definição crítica da realidade, a partir de apreensão das visões e expectativas da comunidade sobre a escola, problematizando-as junto aos educadores, com o objetivo de identificar necessidades e delinear o programa de formação permanente. Nesse momento também houve problematizações com famílias e estudantes, processos que visavam à realização da leitura da realidade, a partir da visão de todos os sujeitos nela envolvidos. Por fim, a primeira etapa gerou um documento que se tornou objeto de

discussão no contexto escolar e subsídio para replanejar a prática do trabalho pedagógico.

A segunda etapa — sistematização e retorno das informações — teve como finalidade reconstruir proposta de Freire na prática; nesse caso, houve a reinvenção sugerida e experienciada pelo pesquisador, como caminho para construção do conhecimento. Nesse momento, o programa organizado foi baseado no levantamento de temas geradores oriundos das capturas das vozes da comunidade, numa ação definida por ele como ação interdisciplinar, trazendo à tona conteúdos curriculares.

Nessa dinâmica, a trama delineou caminhos metodológicos sustentados em princípios freireanos, em que a reflexão crítica sobre a prática revela o movimento para que os educadores sejam sujeitos críticos da formação, repensando as práticas. A dialogicidade foi tratada como ação nos momentos do levantamento das teorias embutidas, da problematização da realidade vivenciada pelos educadores, ou seja, como tempo do planejamento e decisão, da seleção do conteúdo, da definição de ações, do desenvolvimento da programação e da avaliação. Saul reconhece, em Freire, que a formação é uma necessidade humana do diálogo com exigência existencial e de caráter político da educação. Logo, trata-se de algo intrínseco aos/as educadores/as.

Ao utilizar-se dos pensamentos de Paulo Freire como instrumento analítico-propositivo de políticas e práticas de formação de educadores e educadoras, Saul (2015) entende-os como possibilidade para a superação de dificuldades enfrentadas pelos/pelas docentes em seu dia a dia de sala de aula. No entanto, destaca que, para ser um espaço-tempo de emancipação, torna-se necessário que os participantes permitam-se fazer escolhas, ter a escola como ponto de partida e ponto de chegada, tendo ajustado uma linguagem da crítica a uma linguagem da possibilidade e a uma práxis de denúncia e anúncio.

Nota-se que a proposta é definida pelo autor como um “nadar contra a corrente”, pois vai na contramão dos programas e projetos educacionais vigentes, cuja origem é o surgimento do modelo neoliberal de educação dos anos 90. Relata que a experiência da formação na perspectiva da formação permanente é um processo repleto de

desafios e incompreensões, em razão dos inúmeros programas de formações padronizados em desenvolvimento.

Saul (2015) busca redefinir caminhos de formação e romper com o paradigma da formação vigente, substituindo-a por uma formação “sobre” para uma formação “com” educadores e educadoras. Essa prática se traduz em uma formação na perspectiva crítico-emancipatória, construída em um trabalho com os/as educadores/as. Para ele, trata-se de uma concepção problematizadora de formação, pela qual os professores poderão ser compreendidos como seres cognoscentes em permanente processo de renovação de si mesmos e de busca por novos conhecimentos.

Os princípios na concepção de educação permanente são aqueles que fundem teoria e prática sobre a formação de professores e professoras, compreendendo o ser humano como devir, como projeto. Isso exige que o educador assuma sua condição humana de inconclusão, busque incessantemente pelo “ser mais” no ato de ensinar-aprender, atuando sobre as situações-limites dos/as educadores/as, compreendendo suas razões, em um processo dialético e sistemático de ação-reflexão-ação, com responsabilidade ética, política e profissional como educadores. Reconhece a necessidade permanente de formação que prepare para ação docente e desvelamento da realidade, comprometendo-se com a humanização, justiça e solidariedade na educação, valorização e respeito dos educadores como sujeitos de conhecimento, capazes de avaliar criticamente as próprias práticas.

A formação proposta por Saul (2015) entende o ser humano como um ser que “[...] não pode ser compreendido fora das relações que estabelece no e com o mundo”. Assim, percebe que a transformação docente só fará sentido se a transformação do/da educador/a se der nas relações que exercem com sua prática educativa com os/as estudantes, numa perspectiva crítica e dialética da própria ação docente.

A metodologia de formação docente utilizada por Saul (2015) defende uma perspectiva em que a ação ocorre a partir da realidade concreta dos participantes: com leitura crítica da realidade, levantamento de temas geradores e levantamento dos conteúdos, contextualizando-os e atribuindo significado. O professor é compreendido como aquele ser capaz de resistir, lutar e intervir na transformação da realidade, pois,

para o autor, ele “[...] pratica, reflete criticamente sobre sua prática para aprofundá-la, refazê-la e aperfeiçoá-la” (SAUL, 2015. p. 73).

Finalmente, Saul (2015) conclui que uma formação numa perspectiva permanente de Freire pode permitir que educadores e educadoras criem e vivenciem novas relações de sentido entre a realidade e suas práticas, para assegurar possibilidade de repensar o papel da educação, fortalecer lutas coletivas, promover a liberdade e o debate crítico coerente, garantia de direitos e valorização de uma formação que seja transformadora da prática. Por fim, essa formação deve assegurar que o educador e a educadora se reconheçam como professor e pesquisador, assumindo-se como ser crítico da própria prática e rompendo modelos mecanicistas de educação, os quais não constituem contribuição real para libertação do sujeito.

2.4.5 A experiência de formação permanente freireana, na construção do currículo crítico-popular

Silva (2004), em *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*, estabelece princípios que defende ser fundantes para a consolidação de um projeto interdisciplinar que esteja construído a partir da práxis de um currículo popular crítico, o qual se dá numa elaboração coletiva e de formação permanente.

Seu objetivo é estabelecer momentos organizacionais que se tornem condições para o “[...] movimento de reorientação curricular comprometido com a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, voltado à emancipação das comunidades excluídas, a fim de superar práticas pedagógicas convencionais” [...] (SILVA, 2004, p. 170-171). Para ele,

[...] as negatividades, material, cultural e social presentes na voz do “outro” são objetos de estudo, os interesses político-pedagógicos que orientam a seleção dos conteúdos que comporão a prática curricular problematizadora — compromisso com a inclusão crítica transformadora do sistema vigente. [...] busca-se na diversidade a origem da diferenciação — e não a homogeneidade cultural —, na perspectiva da construção da igualdade social, política e econômica (SILVA, 2004, p. 175).

São, nesse contexto, as falas significativas o ponto de partida para se alcançar as práticas contextualizadas, realizadas a partir de racionalidade problematizadora para

construir um currículo crítico popular (SILVA, 2004). As falas expressam elementos que possibilitam estudos, tendo a realidade concreta e real como lugar de atuação, produção e ação para a práxis.

Nessa escuta das palavras dos sujeitos, é revelada uma rede de sentidos e significados construídos e apreendidos em sua totalidade. A prática de escuta tem o objetivo de desconstrução, problematizando de maneira que permita uma reconstrução crítica que o inclua de forma significativa à realidade, através de uma práxis comprometida com a libertação e a humanização.

A racionalidade ético-crítica problematizadora é tida como aquela que “[...] tem como intenção trazer o fomento que as negatividades propiciam no campo epistemológico para a prática pedagógica crítica (SILVA, 2004, p. 172), realizada através de um processo de diálogo praxiológico, que caminha para uma teorização coletiva e não mero universo técnico de transmissão individual, no qual a metodologia

[...] busca enfatizar, nas práxis curriculares, o papel da negatividade no processo criativo de construção do conhecimento científico, a partir das contribuições de diferentes paradigmas epistemológicos. Evitando o discurso formalista dos conteúdos “ocultos” de sentidos e significados socioculturais, ideológicos e históricos, o conhecimento é concebido em seu processo produtivo, eivado de incertezas e instabilidades probabilísticas, idiossincrático e cordialmente comprometido, intencional e estratégico (SILVA, 2004, p. 172).

A racionalidade, que é a base dessa perspectiva, visa realizar uma análise teórica ético-crítica, tendo como elementos referenciais as vozes dos envolvidos, seus conflitos, suas discordâncias, suas tensões políticas, econômicas, sociais e culturais e de visão de mundo. Nessas negatividades encontra a possibilidade de pensar e construir as práticas pedagógicas, de currículo e para a formação permanente das/os educadoras/es. A investigação ocorre numa problematização contextualizada, a qual sistematiza e permite apreensões críticas em sua realidade total, dando subsídios para as intervenções sobre aquilo que desumaniza e oprime, dando origem ao plano de ação.

A concepção de conhecimento está vinculada como sinônimo de um coletivo, que se dá na realização social, acontecendo dentro das comunidades, como ação da ruptura e da contradição, da superação dos obstáculos, enfim conhecimento crítico e dialógico.

Para realização de cada etapa do processo, Silva (2004) propõe momentos organizacionais que são necessários para a construção de um currículo popular crítico: o primeiro diz respeito a uma problematização crítica da prática curricular existente em ação, no contexto escolar, momento que possibilita o desvelamento do real pedagógico, quanto às necessidades, aos anseios e aos desejos interligados às práticas existentes; em um segundo momento, é possível a construção da práxis do projeto curricular interdisciplinar, através do resgate de falas significativas que dão sentido à prática, seleção que possibilitará suscitar os temas – contratemas geradores. A partir daí, realiza-se a contextualização e o caminho do diálogo, numa relação entre as falas significativas e as concepções de realidade existentes, construindo uma rede temática e as questões geradores. Sucessivamente, com as informações numa rede de relações de sentidos e significados, inicia-se o planejamento e a organização pedagógica da prática numa perspectiva crítica, a qual será condição para a sistematização e a reorganização coletiva da escola e do currículo, de forma crítica, o que se dá a partir da escuta e da sistematização do fazer pedagógico real e concreto.

A primeira etapa, considerada a problematização crítica da prática curricular vigente, em seu primeiro momento, classificada como a organizacional inicial, destaca-se por ser uma etapa “do desvelamento do real pedagógico”, que é realizado a partir das necessidades imanentes das práticas:

[...] a pesquisa qualitativa emerge como uma exigência pedagógica em ouvir e concretizar a participação dos diferentes segmentos escolares e da comunidade local na construção do currículo. O desvelamento do real pedagógico/sociocultural delimita as competências do campo pedagógico, discernindo-as das esferas socioculturais mais amplas e denunciando as contradições entre o discurso subliminar acordado e a distância destes das práticas efetivas (SILVA, 2004, p. 196).

É a etapa do desvelamento de vozes que denunciam a negatividade concreta vivida, elemento que se torna o ponto de partida. Identificadas e problematizadas as situações, surgem elementos que trazem subsídios para as possibilidades de percepção das mudanças que podem ser realizadas na realidade observada, a partir de práticas que problematizem as teorias político-pedagógicas, desvelando assim o autoritarismo existente nas práticas realizadas, as situações conflituosas, a visão que

os sujeitos envolvidos têm do processo pedagógico, os conflitos¹⁷, as tensões¹⁸ e as contradições¹⁹, sobre as quais as vítimas emitem um juízo dissenso ético criador.

Conforme Silva (2004), nesse sentido a práxis tem a autorreflexão coletiva como seu primeiro movimento, pois é momento que surge a partir das experiências e atividades vivenciadas numa perspectiva de conceituação coletiva, em que os sujeitos têm a oportunidade de iniciar a tomada de consciência da realidade, à medida que se acessa o seu mundo conceitual. Portanto, o caminho para iniciar a reflexão sobre os aspectos pedagógicos e curriculares é a problematização das situações vivenciadas no cotidiano escolar, suscitando os limites pedagógicos da prática vigente.

As análises coletivas dos dados obtidos nessa etapa podem ser acessadas com a criação de momentos de diálogos, organizados de forma criativa seguindo diferentes dinâmicas, os quais darão subsídios para desencadear os temas geradores do projeto interdisciplinar. É pertinente destacar que, anterior a qualquer contato com a comunidade e os sujeitos a serem inseridos como sujeitos-participantes, é preciso discussão e organização, ou seja, apropriação da busca de forma consciente.

O seu objetivo é delinear uma espécie de diagnóstico crítico e reflexivo da realidade dos sujeitos, dando-lhes o direito de, pelo diálogo democrático, trazerem falas que expressem as “denúncias discursivas”, capazes de demonstrar as ausências de práticas participativas, possivelmente traduzidas nas vozes que serão levantadas por sua capacidade de denúncia e desvelamento de práticas não democráticas.

Todo o processo e as atividades são dados por meio de perguntas problematizadoras, organizados e realizados em encontros que permitem o diálogo e a emissão de vozes silenciadas, a fim de identificar os limites explicativos e práticos a serem superados, pois é com “[...] a denúncia dos discursos éticos ausentes da prática que o corpo docente vai ao encontro de si mesmo” (SILVA, 2004, p. 192).

A compreensão de superação da dicotomia entre teoria e prática é considerada como projeto interdisciplinar pela via do tema gerador no contexto de Silva (2004). Nesse sentido, pretende-se desvelar o autoritarismo da prática existente, dando lugar à ética

¹⁷ Termo entendido por Silva (2004) como sinônimo de comportamentos e das interações.

¹⁸ Termo usado por Silva (2004) com o sentido de pensamentos em oposições.

¹⁹ Silva (2004) a compreende como relação de força, classes, relações e percepções.

da escuta dos sujeitos de diferentes realidades e visões. O diálogo como ato de investigação torna-se prática, numa perspectiva de pesquisa qualitativa como exigência para a compreensão do processo pedagógico.

A segunda etapa, que trata da construção da práxis do projeto curricular interdisciplinar, no segundo momento definido como resgate de falas significativas, atribui sentido à prática, elegendo temas/contratemas geradores. Em seu início traz as discussões e as análises dos dados locais levantados, a fim de teorizar as falas significativas dos educandos e da comunidade.

O primeiro passo é a seleção pelas/os educadoras/es das falas que representam as situações significativas, mas essas não são escolhidas aleatoriamente. São feitas a partir de critérios, observando sua correspondência com as situações vivenciadas pela comunidade e seu potencial de explicitação das contradições, dos limites explicativos e das concepções de mundo, tendo a vida comunitária e os aspectos estabelecidos uma referência. Por isso as falas da comunidade são fundamentais para o processo pedagógico.

Todos os elementos expressos pelas falas significativas contribuem para delimitar as situações-limites, as dificuldades e os problemas enfrentados pela comunidade, tomando-se, como afirma Silva (2004, p. 201), “[...] reveladoras do pretexto – do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição, e não simples motivação pedagógica”. Para o autor podem ser

[...] falas como expressão do conhecimento, a elaboração de conceitos e juízos [...]. As falas explicativas são consideradas aquelas que privilegiam análises e juízos que expressam as concepções das situações vivenciadas. As falas propositivas expressam intenções e formas de atuar na realidade no sentido de intervir na sua organização (SILVA, 2004, p. 201).

Os dados selecionados precisam traduzir a materialidade da vida social e cultural das pessoas em comunidade, apresentando os aspectos sociais, de vida em sua dimensão macro e microssocial.

As falas são entendidas como possibilidades para revelar as situações que podem ser problematizadas para a busca de relações entre elas e suas possíveis soluções. Inclusive a partir delas são feitas as identificações de temas geradores, enquanto nas contradições sociais expressas revelam-se os contratemas. Portanto, como é visto

pelo autor é “[...] a problematização da fala que vai caracterizar os obstáculos político-epistemológicos expressos e sintetizados nos temas/contratemas geradores” (SILVA, 2004, p. 203).

A partir das problematizações das falas significativas são realizados levantamentos de hipóteses que contribuirão para a sintetização da realidade da comunidade, revelando-as ao encontro das possibilidades pedagógicas e das intervenções na realidade escolar e social. Registrar o processo de problematização, análise e sistematização das falas significativas é fundamental. Não se perde de vista que as seleções precisam traduzir representações da comunidade, que os temas geradores expressam a maneira de pensar da comunidade e que as perspectivas pedagógicas serão capazes de contribuir para superação e mudanças nas condições da comunidade envolvida.

Quando são realizadas as problematizações das falas significativas selecionadas, se compreendem os obstáculos políticos e epistemológicos existentes na visão de mundo, identificam-se as diferenças de explicações que construídas pela comunidade e educadores sobre a realidade em análise, definem-se as primeiras hipóteses de tema gerador. Torna-se assim possível apresentar codificadas as falas para a comunidade e para os educadores, a fim de verificar se as situações codificadas traduzem a forma como pensam. Por isso, avaliações de processos serão cruciais, pois torna-se compromisso zelar para que haja devolutivas à comunidade sobre os dados e as análises feitas, permitindo que eles se posicionem. O encontro permitirá que, através da dinâmica da problematização e da dialética, os envolvidos tenham contato com os temas geradores e dialoguem sobre eles, a fim de verificarmos sua legitimidade. Para Silva (2004), temas e contratemas precisam traduzir-se

[...] o tema como ponto de partida pedagógica, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica/propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da intervenção na realidade imediata (SILVA, 2004. p. 203).

Toda ação e todo procedimento que envolvem o conhecimento precisam ser compreendidos numa perspectiva em que se busca superar qualquer condição e prática a serviço da educação bancária. É prática que visa à reconstrução da dimensão pedagógica, à reapropriação do saber como mecanismo de emancipação e de transformação social. É ela que dá origem aos conteúdos surgidos dos discursos

críticos da realidade local, em um exercício que visa superar práticas tradicionais de lidar com o conhecimento. Nessa dimensão, o currículo é tido

[...] como uma prática sociocultural significativa [...], pela problematização, traz à tona os diferentes conflitos observados na comunidade e na escola que muitas vezes encontram-se mascarados ou reprimidos, caracterizando-se agora também como um currículo dos conflitos concebidos como situações-limites, carentes de superação [...] (SILVA, 2004, p. 217).

Portanto, sua finalidade é proporcionar o ato de engajar-se em uma prática que seja capaz de mobilizar e envolver para a construção de uma práxis que se dê nos conflitos e nas dissensões, para ressignificar o caráter de desumanização, dando ao contexto do ato pedagógico característica de humanização, de emancipação e de efetiva participação dos sujeitos, rompendo o caráter de alienação, reconstruído a partir de um movimento de desconstrução e reconstrução pela análise das falas significativas e dos temas e contratemas geradores.

O autor destaca que qualquer prática ou momento organizacional requer sensibilidade e não pode ser interpretado e executado como uma etapa em si, mas compreendido como momentos que são interligados e geram suas necessidades correntes. Por isso, é preciso existir respeito ao tempo, à diversidade e às necessidades dos envolvidos, pois as atividades podem variar de um grupo para outro e de uma escola para outra.

É preciso, se necessário for realizar retomadas de momentos, a fim de buscar melhores compreensões, porém jamais deve-se deixar de estabelecer uma relação das práticas do cotidiano da sala de aula com as atividades a que os educadores recorrem e que desenvolvem em suas aulas (SILVA, 2004). O autor ressalta ainda a importância de que os envolvidos estejam conscientes de sua ação e da importância, pois, antes de todo o processo, antes de ir a campo, a preparação e a organização requerem reuniões preparatórias como processo de formação do educador-pesquisador. Nessa perspectiva, o currículo em construção, resultado de uma pesquisa sociocultural e qualitativa, é finalizado com organização de programas e atividades a serem implementadas e acompanhadas por avaliação de seus limites e superações (SILVA, 2004).

No terceiro momento, na segunda etapa, ocorrem a contextualização e o percurso do diálogo entre falas significativas e concepções da realidade local: rede temática e

questões geradoras, que se destacam pela construção da rede temática. A etapa é marcada pelo reconhecimento da organização e da sistematização dos registros da análise relacional e sua contextualização na fundamentação do currículo.

A rede temática é instrumento de remoção das certezas, rejeição dos fatos pelos fatos. É universo permeado pelas desconfianças, fundando-se nos conflitos, a fim de romper a ideia fechada de seleção de conteúdo a serem postos como elementos para a prática pedagógica. Como afirma Silva (2004), pretende-se estabelecer uma sistematização da denúncia ideológica, desencadeadora do processo contra-hegemônico, da desconstrução dos olhares, abrindo lugar para um olhar crítico, coletivo, desconstruindo o efeito de visão fragmentada e confusa da realidade. É a rede temática o exercício de análise crítica permanente da realidade, que Silva (2004) define como sendo

[...] estritamente negativa, pois assume o papel pedagógico de sistematizar a denúncia das relações de poder e de interesses hegemônicos escamoteados pela ideologia da prática curricular convencional. A rede pauta-se por uma proposta de análise político-epistemológica não-identitária da realidade, que procura caracterizar a gênese de muitos conflitos não só nas práticas socioculturais iníquas, contradições, como também nos limites epistemológicos e éticos presentes nas análises científicas vigentes (SILVA, 2004, p. 229).

[...] é a tentativa de registrar o diálogo reflexivo e analítico entre os olhares e linguagens, entre pensamentos e concepções de realidade, uma primeira aproximação consciente entre essas diferentes representações coletivas (SILVA, 2004, p. 235).

A rede temática, na perspectiva de Silva (2004), inicialmente, é sistematização das análises, relacionadas a partir das falas significativas obtidas da comunidade. Tanto as falas que sintetizam a visão de mundo da comunidade quanto as contradições sociais expressam os limites explicativos que comporão a base da rede temática, ou seja, é tensão entre o conhecimento comum e o sistematizado.

À síntese resultante integram-se relações dos elementos que compõem a comunidade em seus aspectos sociais, culturais, econômicos, geográficos, históricos e da organização social local, numa dimensão macro e microssocial, tecendo a rede temática. Em resumo, como afirma Silva (2004, p. 239), a rede temática se estrutura como

[...] organização de uma rede de relações entre falas que justifiquem o tema gerador escolhido; caracterização do contratema — síntese da visão dos

educadores — como antítese do tema gerado; estabelecimento de relações entre os aspectos geográficos locais (físicos, climáticos e ambientais) e a trama sociocultural entre os segmentos sociais presentes na comunidade; organização dos aspectos da infraestrutura local e dos respectivos equipamentos coletivos explicitando as relações microssociais da região; distribuição dos elementos macrossociais (como movimentos sociais, políticas públicas, modelos socioeconômicos etc.) em função das necessidades suscitadas pelas dimensões locais e microssociais (SILVA, 2004, p. 239).

A construção da rede temática é o movimento em prol da superação das dificuldades existentes e da ruptura de processos antidialógicos. A rede temática é a trama dos problemas, das necessidades da dimensão individual e que se traduzem numa dimensão coletiva, revelando-se nas contradições sociais, sendo uma espécie de raio-X dos elementos das contradições, dos limites da comunidade e da prática educativa, a fim de romper as distâncias entre o discurso da escola e a realidade concreta dos educandos.

É a partir dela que se torna possível uma reflexão crítica e popular, realizada com base nos problemas sociais, expressos pela comunidade, numa relação com as expressões dos/as educadores/as em uma relação coerente, cujo propósito é a transformação social, a partir da consolidação de uma prática de currículo que se dê pela voz coletiva, que comporá a formação permanente de educandos e educadores, desencadeando práxis educativas capazes de trazer novos percursos para a programação e as atividades da escola.

Nessa etapa, as educadoras e os educadores são organizadas/os em séries e ciclos, colocadas/os a se debruçarem sobre a rede temática e as questões geradoras, buscando relações que se justificam na relação do conhecimento com as representações traduzidas pelas falas significativas e relações de contradições construídas, dando origem, diante de toda aquela totalidade, à seleção dos conhecimentos sistematizados a serem aplicados e que possibilitam desconstruções e reconstruções, compondo a proposta curricular crítico-popular que direcionará o planejamento das aulas e das atividades pedagógicas.

Em um quarto momento, da segunda etapa, de planejamento e organização pedagógica da prática crítica, há a priorização da seleção do conhecimento universal das áreas do conhecimento, a partir das falas significativas e das análises feitas na relação com a realidade. É momento de encontrar as relações e as respostas do

conhecimento com a realidade local de forma específica para serem acessadas em uma ação de reflexão com os educandos, na relação problematizadora crítica em sala de aula. Para a ação, há como princípio uma organização que preza por um currículo, programa e práticas pedagógicas cujos valores estão sempre firmados no diálogo, na crítica e na ação interdisciplinar.

É iniciada uma ordenação de tópicos e conhecimentos por áreas que traduzam a rede temática, mantendo uma relação coesa e de unidade com as bases significativas da rede, assegurando destacar os limites explicativos e as limitações de olhares críticos a serem superados para contribuir na transformação da relação desses sujeitos com as barreiras sociais existentes.

Nessa etapa, os grupos, por séries ou ciclos, selecionam, a partir da rede temática, as questões geradoras das áreas do conhecimento, compreendendo o nível de desenvolvimento dos educandos. Organizam metodologicamente a sequência da programação e a prática pedagógica. As questões geradoras gerais são elaboradas pelos coletivos de educadores especialistas, questões que contribuirão para a coerência de trânsito de relações entre a rede temática e as especificidades a serem superadas em cada área de conhecimento, zelando para que não ocorra fragmentação dos conhecimentos das disciplinas e incorrendo no modelo de racionalidade educacional determinado pelo positivismo e distanciado da racionalidade problematizadora. Sendo assim, a síntese geral da rede temática ocupa espaço de análise específica por área de conhecimento, permitindo planejamento e sistematização de práticas de sala de aula e movimento de teorização do conhecimento sistematizado e do saber popular.

O ponto de partida dos grupos por disciplinas deve ser uma seleção que considere a história e a filosofia das áreas do conhecimento, trazendo para as reflexões elementos históricos e análises críticas ao que há construído. Ressalte-se que deve sempre primar pelo revelar de tensões, conflitos e interesses que compõem a existência e a realidade humana.

Mesmo que as áreas de conhecimento considerem os aspectos específicos das disciplinas, as questões geradoras serão orientação do processo de prática pedagógica, utilizando, conforme Silva (2004, p. 252) os seguintes critérios:

[...] partindo das falas significativas/rede temática/questões geradoras amplas inter-relacionadas, desencadear o percurso dialógico de problematização/contextualização (a partir dos conhecimentos teóricos específicos) /superação, da prática da comunidade.

Todo o processo de seleção e escolha das abordagens por área ocorre através do diálogo e da negociação interdisciplinar entre as várias áreas. Portanto, as programações são construídas numa perspectiva interdisciplinar e dialógica, através de características das tensões e discussões na relação com a área, avaliando se os recortes de conhecimento realizados da rede temática traduzem necessidades com a especificidade da abordagem da área no desvelamento da realidade. Deve-se seguir uma análise de correspondência à sequência programática em construção, obedecendo ao nível de relação com a sucessão das dimensões de organização social e cultural propostas pela rede temática, na compreensão e interpretação feita pela área. Portanto, as discussões entre os especialistas são cruciais para a tomada de decisão pelo coletivo sobre as abordagens selecionadas e para as relações que essas escolhas farão, numa dimensão conceitual interdisciplinar.

Nessa etapa, dá-se início à reflexão e à compreensão de como é tratada a prática pedagógica em sala de aula. A sala de aula para precisa estar “[...] a serviço da humanização ao denunciar a construção de uma realidade desumana” (SILVA, 2004, p. 266), através da qual será possível materializar uma prática que se manifesta como prática social produtiva e simbólica, reveladora de limites e contradições, de reavaliações e acesso a novos limites, de novas visões sobre a realidade, resultado da problematização contextualizada dada em sala de aula, permitindo caminhos para novas intervenções de transformação da realidade.

Por essa razão, Silva (2004) estabelece que a sala de aula nessa concepção de prática pedagógica precisa ser interpretada como lugar onde ocorrem o Estudo da Realidade²⁰ (ER), a Organização do Conhecimento²¹ (OC) e a Aplicação do Conhecimento²² (AC), momentos que servirão como experiência para vivenciar o

²⁰ Silva (2004) define como problematização diretiva e intencional para suscitar práticas produtivas e simbólicas revelando intenções, valores políticos, éticos, concepções a serem problematizadas de forma contextualizada (SILVA, 2004, p. 266).

²¹ Para Silva (2004), é a prática em pesquisa sistematizada, buscando e construindo novas respostas e concepções. [...] compreensão crítica da problematização inicial [...] (SILVA, 2004, p. 266-267).

²² Para Silva (2004), é o momento da práxis por excelência, em que se busca retomar as questões inicialmente problematizadas, reavaliando-as e extrapolando-as no sentido da superação (SILVA, 2004, p. 270).

trabalho pedagógico na verdadeira dialética autêntica e comprometida com a coletividade.

Por fim, os educadores são mobilizados a planejarem suas atividades e programações orientando-se pelas perspectivas de análise crítica da prática pedagógica que foi o movimento proposto nas etapas de formação, ou seja, problematização inicial, organização do conhecimento, arrumação dos momentos programáticos e síntese e forma de aplicação do conhecimento (SILVA, 2004), tendo-os numa dinâmica contínua e espiralar de avaliação permanente, reorganização e reorientação, baseada no diálogo e na problematização, numa perspectiva horizontal e interdisciplinar. Em suma,

[...] a partir da seleção de falas significativas coletadas junto à comunidade — problematizadas em suas diferentes dimensões, [...] contextualizadas pela rede temática em suas contradições concretas e metodologicamente organizadas em atividades dialógicas — chega-se à sistematização programática [...] caracterização e apreensão consciente dos princípios e pressupostos curriculares vivenciados [...] organização do tempo/espaço escolares na perspectiva de ordenar no cotidiano a implementação do projeto pedagógico (SILVA, 2004, p. 276).

Na última etapa do segundo momento organizacional da formação como perspectiva de construção do currículo crítico-popular, com base nos princípios freireanos, o qual é definido como reorganização coletiva da escola a partir do fazer pedagógico, evidenciam-se os novos princípios e pressupostos que orientam as novas práticas pedagógicas. Silva (2004) define como um movimento de indagações, de autorreflexão coletiva, de avaliações das transformações e das diferenças que podem ser observadas, da existência de mudança do ponto de partida, dos conteúdos, das metodologias, da organização, das rotinas e se o processo de conscientização tem permitido mudanças na forma de ver e realizar a prática.

Essa avaliação crítica da rotina escolar visa repensar a reorganização dos tempos, espaços e a organização cultural instituída na vida da escola, repensando as suas comunicações, a linguagem como unidade, a relação educadores-educandos para superar os limites institucionais da relação teoria prática. Portanto, a etapa se destaca com a discussão de aspectos e elementos fundamentais para dar lugar a uma organização ética, cuja política e prática constituída permitam a implementação da proposta de reorientação curricular crítico-popular.

O objetivo é repensar coletivamente os aspectos estruturais, organizacionais e de gestão da escola. Nessa perspectiva, o currículo não é meramente uma dicotomia a ser superada de teoria e prática, numa dimensão da prática pedagógica na relação com ele, mas dinâmica de superação de forças de poder e desumanização que permeiam o universo da organização cultural escolar, exercício de ruptura das forças hegemônicas socialmente instituídas que comprometem a possibilidade de uma nova organização coletiva e crítica de se constituir na escola.

Para Silva (2004), o currículo concebido como práxis do conhecimento é significativo porque está a serviço do processo histórico de humanização, portanto é um processo de formação permanente, capaz de restaurar nos sujeitos a função da prática pedagógica e dos processos na vida dos educandos e da comunidade, como resistência cidadã às práticas de caráter opressor.

Toda a consciência organizativa, instituída do “saber fazer coletivo dos educadores” Silva (2004), é fundamento para a emancipação, para a resistência e para o diálogo como intervenção. O currículo deixa de ser listagem prescrita, impositiva e distanciada da realidade e passa a ser ponte construída coletivamente para o planejamento, a organização, a avaliação e a realização de ações pedagógicas, comunitárias e populares, subsídio para os novos fazeres, o qual a dialética se dá na mediação dos saberes dos envolvidos em coerência com o processo de ensino e aprendizagem, na busca por compreensões, intervenções críticas sobre a realidade concreta, construindo conhecimentos significativos. Portanto, para Silva (2004), o currículo é aquele em que a organização “[...] deve ser o critério balizador de todas as ações que ocorrem no interior da escola, envolvendo avaliações periódicas; acompanhamentos coletivos, reajustes da rede temática, das programações e das práticas pedagógicas” (SILVA, 2004, p. 286).

O currículo se organiza como uma proposta coletiva e crítica que se compromete com a criação de uma nova ordem sociocultural econômica e democrática, baseada em uma racionalidade emancipatória do fazer, que “[...] humaniza na desconstrução/reconstrução problematizadora do conhecimento” (SILVA, 2004). É organização da busca da autonomia curricular, de uma consciência organizativa do saber fazer coletivo dos educadores, para o qual a reorientação curricular é tida como

um compromisso com o processo de formação permanente, ou seja, formação crítica e autocrítica.

Nessa etapa, como define Silva (2004), “os animadores externos”, a equipe pedagógica da secretaria de educação, por meio de um plano de ação significativo, fará o resgate histórico das práticas pedagógicas institucionalizadas, problematizando-as na busca de suas contradições, a fim de encontrar o que pode se tornar significativo para as práticas da escola. Esse movimento requer um transitar entre acreditar e desconfiar dos conhecimentos dos educadores, para auxiliar na ressignificação pedagógica e promover uma política pedagógica do exercício da emancipação, devolvendo-lhes o protagonismo de serem sujeitos de sua prática. Consolida-se como prática de conscientização em que a base são os princípios da denúncia, do anúncio e da reconstrução.

Desse modo, a organização é mobilizada e recebe intervenções que vão dando a ela nova configuração organizacional, modificando aspectos físicos, administrativos e de tempo-espço, a partir das reflexões de desconstrução de valores, crenças, sentidos, significados e ideologias que estão postos como desafios para existência e concretização de um currículo crítico-popular na prática pedagógica. Sendo assim, a escola torna-se um coletivo organizacional de formação para emancipação permanente dos educadores. Os momentos das rotinas da escola precisam ser vistos como elementos de reflexão constante, estruturados ora para professores e equipe técnica, ora para professores, equipe técnica e comunidade local, tidos como ocasiões fundamentais para reorientação curricular.

Silva (2004) afirma que metodologicamente, a partir de reuniões que requerem uma organização antecipada, deve-se reordenar o fazer cotidiano, reajustar atividades de sala de aula, programações e rede temáticas, sendo organizados e sistematizados pela equipe técnica da escola em conjunto com a equipe pedagógica da secretaria da educação. São constituídas por momento do estudo da realidade para antecipação de diagnóstico, organização do conhecimento como momento de síntese e de aplicação do conhecimento em que se realiza o replanejar do fazer e constroem-se as modificações necessárias. Essa prática se configurará como metodologia em reuniões e ações tanto particulares quanto coletivas de sistematização e organização da reorientação curricular, servindo de instrumento dialógico e para uma práxis

pedagógica de construção crítica do conhecimento, compondo-se em sua totalidade como uma formação docente permanente.

Tal formação, para Silva (2004), é considerada dialógica, de aproximação entre escola e a unidade gestora, numa dinâmica de permanente avaliação interna e externa de caráter formativo e coletivo, que proporciona aprofundamentos de áreas de conhecimento, questões metodológicas, de organização e de superação das dificuldades de relações.

Metodologicamente os momentos se dão na dialogicidade e na perspectiva de currículo interdisciplinar, em que o primeiro é a investigação temática, baseada em pesquisa-ação participativa como ponto de partida do processo educativo para a descoberta temática significativa dos educandos, atrelada ao estudo das contradições e revelação dessas como momento histórico e o estudo do nível de percepção dos educandos das relações de contradições. O segundo se caracteriza pelo trabalho coletivo, permanente e sistematizado pelos sujeitos numa reflexão sobre a prática, compondo e recompondo a programação escolar, em favor do processo de aprendizagem, que tem como dinâmica apreensão existencial codificada em totalidade, visão global das partes sem perder a totalidade, recomposição das cisões, realização das dialéticas de relação e análise crítica da representação da situação de existência na relação de totalidade (SILVA, 2004).

Portanto, trata-se de permitir uma prática que horizontalizada democratize a participação de todos os envolvidos, permitindo uma formação ética e crítica que repense não somente a reorientação do currículo, mas reorienta a reorganização administrativa e existencial da escola como lugar de formação, em que toda a escola e seus tempos-espacos são currículo, pedagogicamente inclusos nas práticas pedagógicas, ou seja, em que todos os processos internos e externos escolares possuem relação, qualificam e se qualificam na construção coletiva, pois só há um currículo crítico-popular se ele se traduzir em toda a prática sociocultural da organização escolar, articulando todos os agentes e esferas da sociedade democrática. Nesse sentido, currículo não é sinônimo de reorientação da prática educativa de sala de aula, mas mudança da política e da filosofia educacional e da existência da comunidade.

2.4.6 A experiência da formação permanente, na construção do currículo numa perspectiva crítico-libertadora

Giovedi (2016), quando traz em sua abordagem a proposta de pensar o currículo a partir de um paradigma crítico-libertador, na perspectiva do pensamento de Paulo Freire, articulando aspectos filosóficos freireanos e as proposições políticas-pedagógicas, visa refletir sobre a prática de currículo praticada para o modelo de escola vigente, a fim de buscar a superação da violência curricular sistematicamente existente e conceber o currículo como instrumento de transformação, superação e formação docente, na construção de relação emancipada de sociedade. O autor afirma que a violência existente no espaço escolar

[...] se materializa nas diferentes dimensões do currículo: nas formas de gestão, de organização do tempo, do espaço. Também, se manifesta na seleção dos conteúdos, no emprego de métodos, nos processos de avaliação, na lógica da relação professor-alunos (GIOVEDI, 2016, p. 223).

Trata da defesa de currículo que se dá na dimensão e concepção de homem como ser inacabado, o qual tem a consciência de si, entendendo-se capaz de “[...] olhar para si mesmo e saber que pode pensar, agir, sentir e viver de modo diferente do atual. Olhar para si e saber que não é uma realidade pronta e acabada” (GIOVEDI, 2016, p. 225).

Para Giovedi (2016), se compreende o ser humano como sujeito da linguagem, do trabalho, da liberdade, da eticidade, da politicidade, da estética, da historicidade, do desejo e da educabilidade. É preciso considerar o alicerce de uma proposta cuja prática se dá em um currículo crítico-libertador e em uma ação na qual a ética nasce do compromisso com a coletividade, rompendo com o individualismo e as práticas de opressão que estejam a serviço da ética do mercado. É preciso que se dê em um contexto que exercite o convívio com as diferenças, as divergências, sem negar valores e ações do outro, pois não há lugar para a disputa e sim para a coexistência harmoniosa das formas de ver e pensar o mundo, ou seja, precisamos

[...] ser mais autoconscientes, ser mais dotados de linguagens, ser mais transformadores do mundo, ser mais produtores e fruidores de cultura, ser mais livres, ser mais éticos, ser mais produtores de beleza, ser mais educados, ser mais políticos, ser mais desejantes, ser mais sujeitos históricos etc. Quando as condições sociais favorecem o incremento dessas

potencialidades (e de tantas outras) em cada ser humano, a sociedade ajuda os seus membros a se humanizarem (GIOVEDI, 2016, p. 228).

Há a necessidade de basear-se numa dimensão política, não o de uma política que inculque conformismo, responsabiliza individualmente os sujeitos sobre sua condição desumana, sob políticas educacionais em que as práticas de pensamento são autoritárias, impregnadas de ideologias opressoras, excludentes, segregadoras e desumanizantes. Não deve se basear em uma dimensão política que prepara para a exploração, aliena e alimenta o preconceito, a intolerância e o extremismo, fruto de um contexto educativo e pedagógico que se dá no “eles precisam saber quem manda” e é preciso saber quem é quem no contexto de sala de aula.

Ao contrário, essa dimensão deve ser concebida como sendo luta contra aquilo que furta a dignidade e a voz do outro, que imprime uma educação cuja perspectiva política é fruto de uma ideologia que rouba vozes, valores, crenças e o direito à liberdade de ser-mais e ser quem é, colocando em condição de submissão sob uma realidade de horizonte turvo. A teoria do conhecimento tem a condição de aprendizagem que se pretende como tomada de consciência concreta existencial, atributo que é necessário para a realização da compreensão de mundo, configurando um contexto em que a prática é permissão ao encontro da subjetividade e da objetividade, como dimensões de aprendizagem humana em uma ação crítica.

Para a perspectiva da práxis libertadora, afirma que a educação jamais é neutra, pois está permeada por interesses e intencionalidades (GIOVEDI, 2016). Por isso, para Giovedi (2016, p. 239):

[...] currículo crítico-libertador é contribuir para que os oprimidos se engajem criticamente na luta pela superação de toda e qualquer forma de opressão. [...] a superação não é obra de um indivíduo salvador, tampouco, é obra dos próprios opressores. Se a raiz da opressão é social, sua superação exige uma práxis coletiva permanente de libertação.

A libertação, vista como aquela que não se dá no individualismo, mas em prol da coletividade, é processo coletivo e colaborativo, que liberta o oprimido da condição de oprimido e o opressor da condição de opressor, não como gesto de mera inversão de lugar.

A atuação docente não é, nessa perspectiva, um ato meramente técnico, pois reconhece que o processo educativo é, em sua totalidade, um ato de escolha política. É processo que requer escolha fundida em práticas permeadas por valores e intenções. Giovedi (2016) alerta para o compromisso do educador de preencher sua prática de sentidos políticos, éticos e estéticos, não permitindo cair em uma trajetória prática que mantém e alimenta a realidade opressora.

Quanto mais tomamos consciência delas, podemos assumir cada vez mais o papel de sujeitos da nossa prática, assumindo-nos como protagonistas que se posicionam diante das possibilidades políticas, éticas, ideológicas, pedagógicas etc. [...] a educação é um campo que exige tomada de posições por parte dos educadores, sob a pena de deixá-la nas mãos de alguns poucos que direcionarão as decisões em favor de seus interesses pessoais ou daqueles que os financiam (GIOVEDI, 2016, p. 242).

Para Giovedi (2016), o currículo crítico-libertador defendido em seus estudos, na perspectiva freireana, compreende o diálogo com essência fundante, consequência necessária para esse modo de se fazer humano, como prática de superação da concepção ingênua de mundo, permitindo-se assumir a criticidade como categoria de relação da parte com o todo, exercício de compreensão e apropriação do conhecimento do mundo.

Um outro aspecto fundamental da construção diz respeito, para o autor, à democracia radical, que se dá em todas as dimensões da vida coletiva, rompendo a perspectiva de escola como espaço executor desarticulado de elementos fundamentais, tais como gestão democrática, reorientação curricular, alfabetização inclusiva e crítica e formação permanente dos educadores. A escola tem o conteúdo a partir do confronto dos saberes dos educandos com os conhecimentos sistematizados, incorporando ao fazer da escola conhecimentos que são produzidos historicamente pelos seres humanos em suas experiências e vivências. Assim, o conhecimento crítico é aquele que se apropria dos dados da realidade, compreendendo-os em uma perspectiva cada vez mais ampla e complexa (GIOVEDI, 2016, p. 262).

O professor torna-se, para Giovedi (2016), problematizador, assumindo no círculo de diálogo, o papel daquele que organiza, planeja e conduz a realização, tendo em vista mediações a partir de perguntas relacionadas com a realidade dos educandos. Com uma escuta sensível sobre seu modo de vida e de visão do mundo, constitui um diálogo possibilitador de relação crítica com o conhecimento sistematizado, capaz de

avaliar o nível de apropriação do conhecimento sistematizado e relacioná-lo com a realidade dos educandos, observando se houve superações da forma inicial de ver, compreender e confrontar as situações-limites de seu cotidiano sociocultural.

Giovedi define sua proposta de organização do trabalho com os educandos a partir de uma prática que se dá em três momentos, baseados nos valores de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), sendo o primeiro a Problematização Inicial (PI), o segundo a Organização do Conhecimento (OC) e o terceiro a Aplicação do Conhecimento (AC), como base para prática de construção de conhecimento crítico-transformador em um contexto de currículo crítico-libertador.

Com a problematização inicial, os educandos são envolvidos em suas próprias opiniões, sobre as quais debatem e discutem, reconhecendo-as em um contexto problematizado e de acesso à reflexão da realidade que os compõe. Já na etapa da organização do conhecimento, os educandos interagem em práticas que envolvem o conhecimento sistematizado de que são descodificados elementos da realidade sociocultural dos educandos, sobre os quais havia resistência em falar ou se envolver e aceitar. Em último momento, na aplicação do conhecimento, há a avaliação das mudanças de pensar e agir, a partir de aplicação dos conhecimentos apropriados em situação concreta, momento de prática pedagógica para analisar se houve superações da visão de mundo apresentada no momento inicial e se houve evolução da capacidade de criticar e sistematizar a realidade concreta, a partir dos conhecimentos que constituem os educandos.

Em uma experiência de formação de professores, Amaral, Giovedi e Pereira (2017), utilizando os pressupostos do pensamento freireano sistematizados por Giovedi, organizaram um processo de formação que segue uma metodologia de contato inicial com as/os educadoras/es da escola. Em sua primeira etapa, realizaram a reunião, o levantamento de situações-limites significativas e a análise crítica das práticas instituídas no contexto. O encontro se deu com a apresentação da proposta de pesquisa-formação, apresentando intenções e pressupostos teóricos que embasaram o planejamento inicial. Os educadores envolvidos na formação foram convidados a responder um questionário sobre as situações-limites vivenciadas das práticas educativas. As informações obtidas foram sistematizadas e se tornaram base para problematização e análise crítica das situações-limites significativas para o grupo em

formação. A problematização e o diálogo tornaram-se fundamentais para construção do olhar crítico dos envolvidos. Em um segundo momento, com os dados sistematizados e submetidos a uma análise crítica, iniciou-se a etapa de desconstrução, rompendo com culpabilizações, crenças e valores — dificuldades paralisantes —, na busca por alternativas pedagógicas, a fim de superar as lógicas cristalizadas que os impediam de ser-mais. No terceiro momento, com o grupo sensível e munido de uma compreensão crítica e coletiva da totalidade do processo pedagógico em que estavam imersos, foi apresentado a eles um convite para construção de planos de reorientação do trabalho pedagógico e dos fazeres do conhecimento no contexto escolar e de comunidade.

Quadro 4 – Etapas da construção coletiva do plano de trabalho pedagógico

Etapas da construção coletiva do plano de trabalho pedagógico	
1ª Elaboração coletiva das questões de investigação dos temas geradores	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração no coletivo de professores das questões de investigação dos temas geradores junto aos estudantes. As perguntas precisam mobilizar questões sociais, culturais, problemas e inquietações do território dos educandos, buscando trazer em suas vozes como exprimem o lugar, as explicações que carregam sobre o lugar em que vivem e alternativas para superar as situações-limites. - O coordenador visa sensibilizar os educadores para elaboração de perguntas que provoquem os estudantes a refletirem sobre as situações-limites.
2ª Aplicação das questões no coletivo com estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Os educadores são sensibilizados a construir estratégias para apresentarem e aplicarem os questionários para os educandos.
3ª Tabulação das respostas dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> - Em um coletivo, os professores enumeram os questionários com as respostas. - Tabulam as respostas por expressões semelhantes e apontam os problemas mais citados pelos educandos. - Ocorre a sistematização das informações obtidas, identifica-se os problemas mais expressados pelos estudantes.

<p>4ª Identificação de temas e falas significativas dos estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O coletivo seleciona e enumera as falas significativas que tematizam diferentes desafios expressos, identificando sua localização nos questionários. - Os participantes são envolvidos em uma relação de desvelamento crítico das situações-limites, a fim de extrair os possíveis temas geradores da comunidade. - O momento é acompanhado com a observação do nível de criticidade de estudantes e dos membros da comunidade, elementos que servirão como ponto de partida da reorientação das práticas pedagógicas.
<p>5ª Escolha de um tema/fala significativa por disciplina</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores são orientados a escolherem a fala que é mais coerente e adequada para a organização do seu trabalho com os educandos. - A base, deste momento de trabalho de formação é o de um trabalho de construção interdisciplinar a partir das falas significativas, em que o professor tem autonomia para realizar suas escolhas, suas análises e organização de relações. - Há, nessa etapa, a escolha dos temas geradores por disciplina, numa inter-relação com as demais disciplinas.
<p>6ª Elaboração de contratema: construção de uma perspectiva dos/as educadoras/es em contradição com as dos estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - São selecionadas falas significativas, por meio das quais os professores são sensibilizados a construir o contratema. - Processo no qual se acompanha o nível de criticidade e de leitura e releitura da realidade que os professores estão sendo capazes de fazer.
<p>7ª Problematização da fala significativa escolhida pela/o educador/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo os temas e contratemas geradores, buscará sensibilizar e envolver os professores na seleção dos conhecimentos sistematizados significativos. - Elaboram perguntas e problematizações a partir das falas significativas selecionadas, a fim de chegar aos conhecimentos demandados, transformando-se em caminho para alcançar o objeto do conhecimento a ser desenvolvido em sala de aula durante a prática pedagógica, como processo de superação e transformação da realidade e da maneira como é manuseado e apresentando o conhecimento acumulado cientificamente.
<p>8ª Seleção de conteúdos (unidades e tópicos) a partir das problematizações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elencam das problematizações e perguntas os conhecimentos significativos necessários, que se justificam e expressam a partir das falas significativas.
<p>9ª Escolha de um dos conteúdos/problematizações para exercício da sequência didática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Surgem os conteúdos e tópicos das disciplinas e dos conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes e que comporão os planos didáticos/sequências didáticas.
<p>10ª Elaboração do plano de trabalho pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora-se os planos de trabalho pedagógico, tendo por base: o momento do Estudo da Realidade/problematização Inicial, o momento da Organização do Conhecimento/Aprofundamento teórico e o momento da Aplicação do Conhecimento/Plano de Ação.

Fonte: Amaral, Giovedi e Pereira (2017).

Nota: Elaboração do autor (2019).

2.4.7 Considerações

Com as análises e os estudos anteriormente apresentados, é possível perceber como é intrínseca a relação entre formação continuada na perspectiva da formação

freireana e currículo, numa dimensão dialógica e crítica da realidade. São experiências de formação que traduzem a possibilidade de rupturas de dissidências e desafios a serem superados para a transformação da prática da formação de professores na educação básica pública brasileira. Tal prática deve ser compreendida como uma porta para dialogar: formação, currículo e emancipação pedagógica, em sintonia com uma organização e um planejamento que reinventem a organização e a sistematização hegemônica escolar, dando lugar à escola crítica, humanizadora, na qual a formação é corrente e permanente.

A formação docente precisa ser, antes de tudo, também um ato político, comprometido como a emancipação e a transformação da realidade docente, dando aos/às professores/as espaço para se tornarem sujeitos de sua própria história, capazes de realizar a compreensão e a interpretação de suas experiências docentes. Sendo autores de suas práticas e formações, compreenderão que cada momento de sua docência é uma formação por si. É profissionalização. É trabalho. É autoformação. Assim como afirma Freire, formação é um ato permanente de formar e ir se formando, numa construção inconclusa de sua ação.

A partir das comparações entre as perspectivas, podemos concluir que todas têm em comum a fundamentação, em seus princípios formativos, do compromisso com a formação de professores reflexivos. Nóvoa afirma qual deve ser a base de uma prática formativa com esse pressuposto do mostrar que é preciso

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que se participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1998, 27).

O professor não pode ser compreendido como um técnico. Ser professor reflexivo é uma experiência e uma compreensão que está para além do nível pedagógico. O foco não pode se dar meramente no indivíduo, as ações devem se dar no nível coletivo. É necessário repensar a atividade docente e refletir o conhecimento na relação com os/as estudantes. Logo, na concepção de professor reflexivo, reflexão é tida como algo radical, rigoroso, coletivo e comprometido com processos de formação vinculados à superação de dilemas das práticas vivenciadas. Só é possível mudança da ação docente se houver reflexão coletiva.

O trabalho do/a professor/a não pode ser reduzido à concepção técnica, distanciado dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e principalmente longe dos saberes reais produzidos em suas experiências docentes e em relação com sua prática. O desafio é pensar a formação de professoras/es como um grande movimento dialético, pois ser professor é um ato político, é um despertar-se para ser, é ação dialógica, é uma formação reflexiva, pois professor é um intelectual crítico. Portanto, é preciso cuidar para não deixar a formação cair em um movimento de resposta científica, pois faz-se necessário compreendê-la como permanente formação dos sujeitos. É um movimento dialético entre teoria e prática, sobre evitar hierarquizações endurecidas que se tornem obstáculos para a libertação do fazer docente, porque só produzirá sentido se produzir diálogo. O processo formativo não pode ser um corpo alienante, no qual o/a professor/a escolhe a solidão e o isolamento de sua sala, como sinônimo de liberdade, ou como alguém que não se compreende em sua totalidade como indivíduo do trabalho e da profissão em formação permanente.

Por fim, é preciso conceber a formação como um lugar de corpo coletivo que deve se compreender como uma possibilidade de trabalho docente coletivo, capaz de produzir saberes e reconhecer a importância de sua formação cultural como professor/a, formação que se faça por dentro e com os/as profissionais.

Estamos propondo ultrapassar concepções e práticas de formação “continuada” que não são continuadas, pois pouco formam, pouco valorizam e até algumas vezes desvalorizam os professores, tidas como questões políticas e ideológicas.

Logo, é preciso valorizar os conhecimentos dos professores, a fim de uma construção do coletivo para que este, compreenda seu espaço como um todo institucional. Perspectivas de formação que defendam a construção da realidade atendendo a seus interesses e necessidades, ou seja, construção tanto de conhecimentos como da realidade.

O adulto, a criança, o jovem, a mulher, o homem, enfim, as pessoas em situação de formação são portadoras de uma história de vida e de uma experiência profissional “[...] mais importante do que pensar em formar esse ‘adulto’ é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio

vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva” (NÓVOA, 1998, p.128).

Por fim, é possível concluir que a formação em serviço avança em um modelo de cursos de treinamentos para valorização do saber dos/as professores/as, enquanto a formação continuada seguiu caminho semelhante sobre a atualização dos conteúdos, mas cuja trajetória sofreu mudanças centrando-se no desenvolvimento profissional. Já a formação contínua focou sua preocupação no desenvolvimento profissional, aliado ao trabalho coletivo e à busca pela construção da identidade do/a professor/a. Por sua vez, a formação permanente defende como princípio a práxis, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática docente, para a qual o lugar privilegiado é a própria escola e a realidade concreta dos educadores-educandos, em momentos de trabalho coletivo, a partir do qual se repensa a prática e se constrói o currículo, afirmando-a como desvinculada de certificação e cursos isolados.

Embora note-se a existência de produções acadêmicas sobre formação permanente docente, este trabalho pretende realizar observações, análises e reflexões investigando práticas que têm como princípio a concepção permanente de formação defendida por Paulo Freire, a fim compreender a relevância e as possibilidades geradas desses movimentos para construção de uma educação que se dá através de uma prática docente consciente, emancipadora e de educação libertadora.

2.5 TRAMA CONCEITUAL FREIREANA COMO AÇÃO CRIADORA NA REINVENÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO A PARTIR DO PARADIGMA DA FORMAÇÃO PERMANENTE

Nesta seção, será apresentada a trama conceitual como um caminho para pensar e refletir acerca da formação docente a partir do paradigma da formação permanente freireana. São muitas as possibilidades conceituais expressas por Paulo Freire sobre a formação permanente, porém foram feitas escolhas para a construção da discussão que será proposta pela trama conceitual nos limites deste texto. Para iniciar, é preciso tentar responder o que, afinal, é uma trama conceitual.

Saul e Saul (2018) entendem trama conceitual como sendo uma nova maneira de realizar a síntese crítica da relação entre teoria e prática em uma rede de conexão

metódica conceitual e com possibilidade de problematizações dessas inter-relações, criando, dessa modo, uma nova lógica sobre o processo de produção do conhecimento, com condições para trabalhos educativos humanizadores capazes de anunciar a superação de situações e obstáculos que expressem a desigualdade e se tornam impeditivos da análise crítica, da explicitação e da pesquisa das condições de opressão do contexto em que está inserido. No caso desta pesquisa, trata-se de refletir sobre o lugar da formação permanente freireana para anunciar uma reflexão sobre os processos formativos desenvolvidos para educadoras e educadores do campo.

Para Saul e Saul (2018), a trama conceitual é representação diferenciada de outras representações e tem uma função específica, ou seja,

[...] distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, rede conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la.

[...] trama auxilia na compreensão dos conceitos freireanos, sem que os mesmos sejam postos em uma escala de valor ou de importância. A proposta de ter um conceito central na representação da trama diz da intenção de encontrar os elementos constitutivos desse conceito, e por isso, a ideia de confluência dos demais em redor do centro está presente. As conexões entre os conceitos são representadas por setas e palavras que buscam dizer, de forma sintética, da relação que existe entre eles, na perspectiva do autor da trama. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção, quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando identidade, causalidade, dependência, associação, intencionalidade (consequência), pertencimento e outras (SAUL; SAUL, 2018, p. 1150).

Na perspectiva dos autores, a trama conceitual se torna um objeto epistemológico que tem por finalidade compreender conceitos freireanos a partir de uma articulação cujo resultado são pesquisas em uma situação concreta e de ação teórica transformadora. Visa didaticamente tornar-se objeto de ensino-aprendizagem para compreensão e aprofundamento dos conceitos apresentados por Paulo Freire em sua obra, como também para avaliação de processos formativos e de ação-reflexão a partir das escolhas conceituais que se faz dos pensamentos de Freire.

Antes de falar sobre a formação permanente como categoria central da trama conceitual para orientar as análises e as orientações críticas deste estudo, bem como seu funcionamento, suas relações e recomendações sobre o sentido de leitura como

trama conceitual, localiza-se em que concepção de educação está a natureza de formação docente defendida, ou seja, para quê, em favor de quê e de quem a educação se faz nesse caminho formativo permanente, para o qual se entende todo o processo como uma escolha consciente de postura, por meio da qual cada momento seja realizado entendendo aonde se quer chegar.

É a educação um ato político e estético, na simultaneidade da teoria e da prática, da arte e da política e do tempo de criar e recriar, no ato de aprender, em que se gera conhecimento e conhece-se a si mesmo (FREIRE; SHOR, 1986, p. 145-146). A educação defendida, nesse contexto de reflexão, é uma educação que reconhece a historicidade humana, cujo ponto de partida é o presente do ser humano, ou seja, a sua realidade concreta banhada por suas situações-limites, possibilidades e principalmente pela situação de dominação/opressão.

Em palavras de Freire, parece muito esclarecedor afirmar que a educação é compreendida como um ato ou momento artístico em que são inseridos os educadores-educandos em um processo de formação permanente, no qual educar é um ato de conhecimento, vinculado ao desvendar da vida, para a qual só há lugar um silêncio raivoso, completo por uma consciência, como professor, de que quando fazemos o trato do conhecimento e da formação, nessa dimensão, nos é permitido fazer e nos fazer melhor.

Está aí o maior desafio das formações iniciais e continuadas, que é o de ficar sensível a promover situações que deem clareza e coerência às práticas pedagógicas para a tomada de consciência acerca do ato de ser docente. É preciso dar condições para realizar educação como ato político-artístico, envolvida em elementos de formação de seus educandos e de sua própria formação docente. Por isso, nesta seção, torna-se elemento de reflexão a escolha em repensar a dimensão prática da formação continuada a partir dos referenciais propostos. Assim, como afirma Nóvoa (1998, p. 185-186), precisamos conceber educação como aquela que tem como princípio a função

[...] de ajudar o ser humano a cumprir a sua vocação ontológica, fazendo com que cada um “vire realmente sujeito da História”.

[...] deve ser encarada enquanto projeto de libertação e que a pedagogia deve ajudar a cumprir os valores cívicos e democráticos.

[...] nos obriga a compromissos no plano ético, social e político. E que nos faz pensar nos meios que organizam a nossa acção prática e a nossa reflexão científica.

Portanto, é uma práxis que, como reflexão e acção verdadeira, transforma a realidade, torna-se fonte de conhecimento reflexivo e de criação, criando, nesse contexto de prática ahistórica, fazeres que fazem fazendo-se históricos e sociais (FREIRE, 2018c). Para Freire (2014, p. 40), é, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental e o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e assim dicotomizar a ideia de que formação dos educadores é algo que se faz desvinculada da prática pedagógica e de suas experiências, porque, se assim for, não é uma experiência de formação autêntica.

Arrisca-se a violentar os princípios pedagógicos, quando nos sujeitamos a reproduzir práticas que distanciam as/os educadoras/es de sua realidade concreta e de sua historicidade, submetendo-os a currículos, processos avaliativos, projetos e outras ações escolares que em nada dialogam com sua realidade e a de seus estudantes, nem com a leitura crítica dessa realidade no plano local, regional e/ou global. É necessária uma formação de ruptura da educação que se arrisca a violentar, como resposta a processos formativos que pouco refletem sobre a prática pedagógica, a partir da prática de formação comprometida com a realidade das/os educadoras/es.

Freire alerta para a violência que se instala contra o ser humano, quando, como seres históricos, inseridos numa busca do mundo e de si no mundo, são submetidos à proibição e à negação de serem e de buscarem a apropriação da realidade histórica que os compõe, tirando-lhes o direito de poder “ser-mais”. Por isso, vale pensar sobre as inúmeras situações de práticas de formação docente que estabelecem “ser proibidos de ser”, impedindo a prática de um trabalho pedagógico que permita o ser-mais. Enfim, são situações que se caracterizam, como afirma Freire (2018c, p. 58), como violência real, aquela que muitas vezes chegam adocicadas pela falsa generosidade, assim dita porque fere a ontológica e a histórica vocação dos educadores no exercício autêntico da reflexão da própria prática e do encontro dessa prática com as necessidades educativas dos educandos.

Há inúmeras situações escolares de violência, que começam na forma como estão arrumados a organização escolar e os aspectos curriculares, conforme Giovedi:

[...] é importante ressaltar que esse conceito busca sintetizar as várias formas de violência que o sistema educacional escolar hegemônico e a instituição escolar hegemônica impõem sobre todos os seus sujeitos (alunos, professores, gestores, pais e responsáveis e funcionários). [...] na violência curricular, as vítimas e os causadores podem ser todos os sujeitos que mantêm relações com a instituição, já que essa violência pode emanar de todos os sujeitos, da própria instituição ou dos órgãos corresponsáveis pela gestão dessa instituição (GIOVEDI, 2014, p. 70-71).

A superação da objetificação do outro não é rompida de forma ingênua ou com o pensamento de que basta inverter a posição em uma realidade opressora, ou seja, que se dá deixando de ser oprimido para ser opressor, porque ainda haverá, dessa maneira, um estado das coisas que impede o sujeito, mesmo criando realidades ilusórias à liberdade. Ainda há vítimas, quando se impede o indivíduo de “ser-mais”.

Coisificar, como utiliza Freire, é uma instalação cruel de forma de violência. Não se pode acreditar que as coisas são como são, porque era para ser assim, com a ideia de que se nasce para ser oprimido e se nasce para ser opressor, baseando-se na máxima de que a vida quis que fosse assim, porque ele/a não se esforçou o suficiente, porque não é tão capaz ou porque não valoriza o que tem e o que se faz por ele/a. Essa máxima precisa ser objetivada na reflexão do movimento pedagógico de libertação a ser realizada nas formações. Nesse sentido, a formação permanente torna-se caminho para ruptura do conformismo e do fatalismo pedagógico.

Com a consciência desse lugar da educação como intervenção na vida coletiva, a fim de se construir uma sociedade mais livre, humana e democrática, entende-se que um desafio é repensar a prática da formação das/os educadoras/es, numa perspectiva da formação permanente que, no contexto da trama conceitual, tornou-se conceito central. Nesse contexto, a formação permanente da dimensão freireana requer zelo por princípios políticos, axiológicos, gnosiológicos e epistemológicos, conforme afirmam Saul e Giovedi (2016), permitindo-nos compreender que a formação permanente se dá a partir do cotidiano dos sujeitos, no caso, das/os educadoras/es, da problematização de suas práticas docentes e a emersão de significados que possibilitam a transformação das práticas instituídas e que, inúmeras vezes, são reproduzidas em suas ações pedagógicas ingenuamente.

Na formação permanente freireana, as/os educadoras/es são mobilizados a identificarem situações-limites vivenciadas em suas práticas como docentes, para se tornarem ponto de partida para pensar o processo formativo, rompendo com a cultura de fazer formação a partir de situações que são previamente definidas pelos formadores. As situações identificadas tornam-se possibilidades de investigação temática, por meio das quais são levantados os conhecimentos de experiências dos educadores e que se tornam os objetos de ação e reflexão do processo de formação permanente. Essa formação precisa ser objeto de ação, reflexão e de superação em um processo coletivo, contribuindo cada vez mais como um movimento em prol da perspectiva crítica, dada a partir da compreensão da própria prática vivenciada. Foi possível identificar essa ação a partir das experiências apresentadas nas subseções anteriores, com base nos estudos de Saul (2015), Silva (2014) e Giovedi (2016), tendo como referencial os pressupostos de Freire sobre a formação permanente.

Nesse paradigma de formação, os formadores tornam-se comprometidos com a seleção de conhecimentos significativos, intimamente articulados com as experiências dos educadores para organização e sistematização da formação como caminho para a leitura de mundo pedagógico e de mundo em sua totalidade, como leitura crítica. Desse modo, aquilo que se define como conteúdo programático da formação permanente será construído a partir de demandas, experiências, necessidades e expectativas das/os educadoras/es envolvidos na formação, numa postura de diálogo permanente.

Para Freire (2016), tal paradigma é traduzido como formação que “implica a reflexão sobre a prática”, fundida numa dialeticidade entre prática com a teoria. O autor destaca que os grupos de formação se dão melhor nessa organização se a formação permanente for realizada orientando-se por alguns aspectos:

[...] primeiro ponto a ser destacado da relação [...] é o de que não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. [...]

Um segundo aspecto [...] tem que ver com a operação mesmo dos grupos, é o que se prende ao conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos [...] com clareza, saber que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra quê, a favor de quê e de quem se engajam na melhoria de seu próprio saber.

Na medida em que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar equívocos cometidos e

percebidos. [...] [O] alargamento de horizonte que nasce da tentativa de resposta à necessidade [...] que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. [...] [Ou seja] um ponto que desnuda outro ali que precisa de, igualmente, ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 2016, p. 117-119).

Freire (1991) privilegia a formação que se dá na escola, em pequenos grupos de educadores ou em grupos ampliados, como resultado de escolas próximas, pois, para o autor, a formação consiste em acompanhar a ação-reflexão-ação das/os educadoras/es, em um envolvimento na explicação, na análise da prática a partir da necessidade de fundamentação teórica e, no movimento de, nessa relação, realizar sua reanálise como prática, para promover a reflexão teórica que surge das necessidades da prática em e com o grupo.

Na proposta de Freire, há tentativa de reconhecer que as/os educadoras/es trazem conhecimento construído de suas experiências e do caminho de formação percorrido no decorrer da profissão, que são conhecimentos históricos e histórias que foram feitas e refeitas em sua prática. Portanto, reflexão sobre essas dimensões como elementos do processo formativo torna-se processo fundamental para a formação permanente, compreendendo que ambos — conhecimento e sujeitos — são históricos e não estão prontos, logo em um processo de formação que se dá permanentemente. O desafio diante desse pressuposto é criar condições para que as formações de educadoras/es sejam construídas na autonomia e na preparação para a práxis transformadora e imbricada de uma politicidade do fazer educação, capazes de abrir espaço e tempo para tomada de decisões sobre a prática, na prática da formação feita “com”.

Freire (2014) reconhece que um saber indispensável para a compreensão da organização da formação docente é o

[...] formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito, que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 2014, p. 24-25).

Nessa etapa, o conteúdo não é eleito por uns, decidindo para, mas a partir de quem a ele se submeterá. Através do momento da investigação temática, que se dá através do encontro com os “temas geradores”, na investigação do conhecimento por meio da linguagem, ou seja, como dizem sua visão de mundo, numa ação que visa ultrapassar e superar a realidade concreta em que se dão as situações-limites. Temas que serão mais bem detalhados, na perspectiva de Paulo Freire, adiante, neste texto.

Nessa direção, o primeiro passo é dar condições para que haja o encontro de educadores-educadores (formadores) diante de uma situação de formação, perguntando-se e perguntando na busca do conteúdo do diálogo, momento para o qual, no segundo passo, há o entendimento de que o ponto de partida é uma situação concreta e existencial, refletindo como problema na busca de resposta e ação. É o diálogo sobre sua condição de educador/a e do coletivo, para o qual o conhecimento crítico está anterior à ação pedagógica e política do processo formativo.

Nesse sentido, a formação possibilita o pensar da prática pedagógica como encontro que se dá de educadores em uma situação formativa, onde se perguntam e perguntam sobre a situação. Inquietamente, um e outro se colocam diante do que se chama “conteúdo do diálogo”, ou seja, educadores dialógicos e problematizadores do conteúdo da formação se encontram não como sinônimo de doação, reprodução, atualização e aperfeiçoamento, mas como devolução organizada, sistematizada e acrescida aos educandos e comunidade daqueles elementos entregues de forma desestruturada, pedagogicamente.

Logo, não é um conhecimento que se dê isoladamente, solto, coisificado e desarticulado de uma relação formativa e educativa dialógica. Portanto, quando há o descompromisso com essa compreensão, há o risco de agirmos na superficialidade dialógica e os temas do conhecimento não serem expressão verdadeira da realidade e das necessidades formativas dos envolvidos, mas emaranhado de hipóteses das suposições de um grupo formador sobre um grupo formativo, gerando ações pedagógicas superficiais, inautênticas e acríicas, não sendo respostas para a humanização e a superação.

Nesse contexto formativo, o conteúdo não é eleito por uns, decidindo para, mas a partir de quem a ele se submeterá, através do momento da investigação temática, que

se dá no encontro com os “temas geradores” e na investigação do conhecimento por meio da linguagem, ou seja, como dizem sua visão de mundo, numa ação que visa ultrapassar e superar a realidade concreta em que se dão as situações-limites da atividade pedagógica e os problemas anunciados pelos educandos e demais membros da comunidade escolar.

O processo formativo permanente, numa perspectiva do paradigma freireano, é formação fundida na formação que promove a libertação de ser e de fazer da sua prática docente objeto da transformação de sua prática, mas também libertação, como nos afirma Freire (2018, p. 48). Por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem (ser humano) que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. Dessa forma, vale refletir: é possível realizar uma prática pela emancipação, pela libertação e em prol da cidadania, não sendo um educador liberto?

Nessa dimensão, o autor procura nos colocar para refletir que libertação não é meramente estar livre, mas é a compreensão de como exercemos essa liberdade e a favor de quê, contra quê e de que forma a fazemos na práxis em nossa existência humana e profissional, processo que só é possível se houver momentos de formação comprometidos com a reflexão crítica da prática e da educação como um ato político. Somente através de uma formação permanente de educadoras e educadores, de maneira libertadora e de espírito conciliador, se é capaz de superar as contradições que há entre educador-educando, rompendo uma relação educativa verticalizada para dar lugar a uma relação mais horizontalizada, por meio da qual os sujeitos se comunicam, em que ambos se tornam e se formam através de uma dialética que liberta e transforma.

A libertação é, nessa perspectiva, uma ação inacabada, da qual nunca o/a educador/a se desvincula. É essa busca inquietante que nos mantém alertas de que há sempre inconclusões em nós, sobre as quais devemos agir e intervir, combatendo os aspectos desumanizantes da natureza humana em sua incompletude e das incompletudes e alienações, nas quais somos colocados pelo modelo e pela sociedade capitalista e injusta de que fazemos parte.

Nessa compreensão, há uma prática de formação de educadores para superar contradições trazidas pela educação bancária sobre a relação educador-educando, cristalizada historicamente na cultura do fazer-se professor. Tais contradições também são transferidas para o modo de realização da formação de educadores. Por isso, na interação de ambos (formadores e formandos), o objeto do conhecimento só é possível se houver uma prática dialógica que se dê na problematização, no entorno do objeto de conhecimento em que haja a ação e reflexão, cujo compromisso maior é a ruptura da maneira como se dá a relação educador-educando.

Embora não haja uma lógica fechada para direcionar a leitura das relações feitas dos conceitos, sugere-se que seja iniciada pela relação entre formação permanente e compromisso com uma prática que ocorre a partir do diálogo. Entende-se a relação como fundamental, pois compreende-se que a formação permanente jamais se dá sem manter uma relação irmanada com o diálogo.

É nesse contexto, a trama conceitual resultado de saberes que nascem de uma experiência da práxis permitida pela pesquisa desta proposta, mas todos os conceitos da trama fecham-se com igual valor na reflexão e na dimensão da formação permanente numa perspectiva freireana e permite outras possibilidades livre de leitura e releitura dessa relação conceitual.

Portanto, reafirmando Paulo Freire, a formação permanente pode ser, na concepção freireana, em primeiro lugar como a tomada de consciência ontológica como ser inacabado e inconcluso e, em segundo, como a análise da prática na prática. Por isso, sobre a formação permanente, Freire (1991) destaca que há três elementos fundantes: 1) ter consciência da incompletude de ser humano; 2) mudar é algo difícil, mas extremamente necessário e 3) ensinar não é um mero movimento de transferência do conhecimento, porém o ato de aprender e ensinar é prática da coletividade.

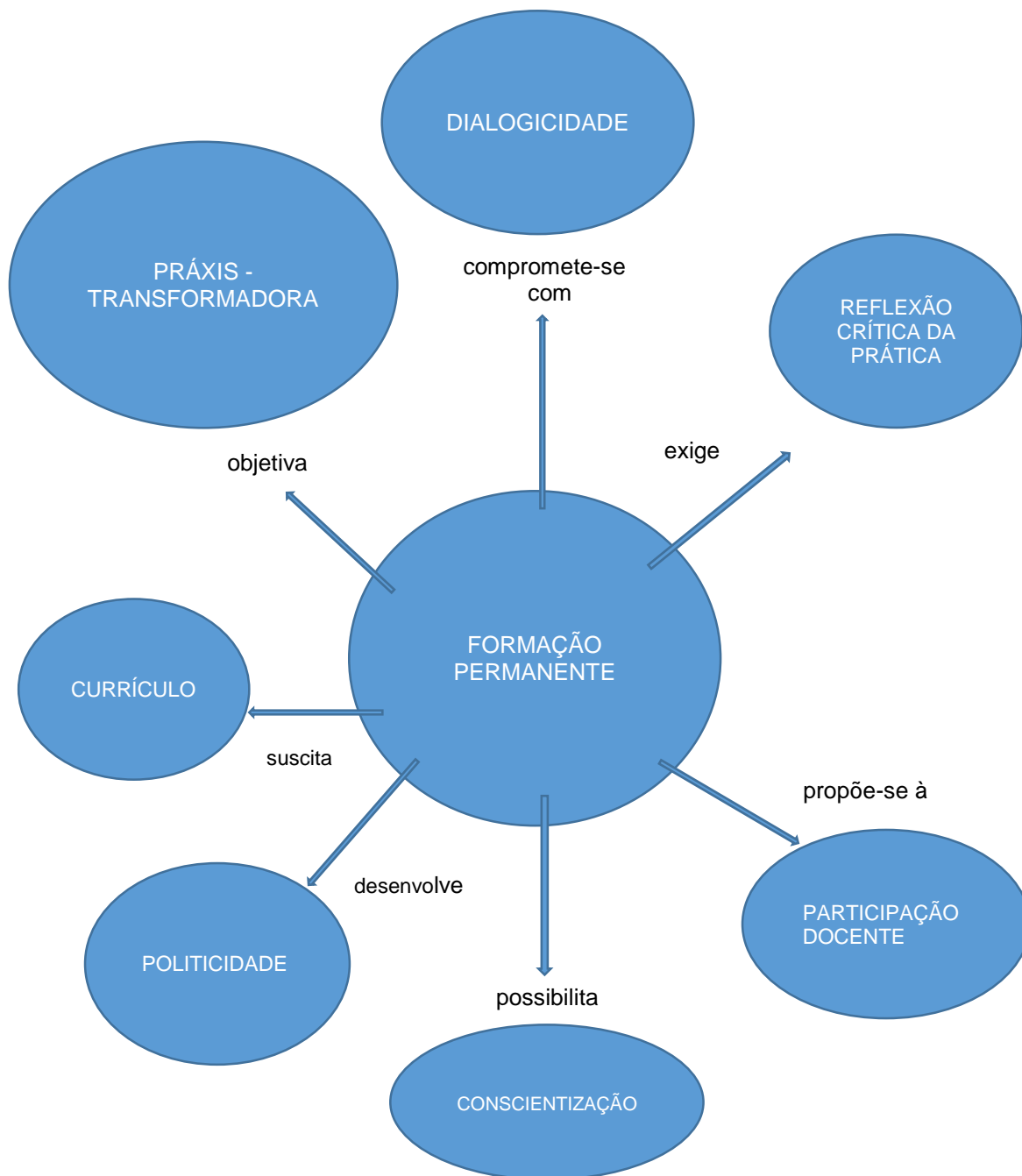
Nesse sentido a formação permanente precisa ser entendida como um testemunho prático da experiência da pedagogia da libertação, no processo formativo docente, em que a prática seja coerente com as defesas teóricas que se apresentam aos educadores. Só assim será possível a quebra de paradigma que o discurso formativo, em vários contextos, faz defesa, pois jamais se enquadra nesse movimento da prática

da formação apegada à organização cultural de formação em modelo tradicional, ou seja, o discurso precisa se fazer coerente com a prática, sendo a prática do processo o maior testemunho e exemplo de formação.

No atual contexto político e social em que vive a sociedade brasileira e principalmente a educação, em que o professor tem sido, por muitas vezes, colocado socialmente de maneira irresponsável e de forma banalizada, com práticas de congelamento de recursos para a educação, reformas trabalhistas, reforma da previdência, projetos como escola sem partido, de negação da importância do valor da formação escolar e acadêmica numa perspectiva político-crítica, de negação dos pensamentos de Paulo Freire, torna-se fundamental pensar a formação a partir do paradigma freireano. Não se trata de repensar para inovação teórica da formação e das disputas conceituais, mas para manter a perspectiva de que a prática é desafio permanente para a formação democrática, para a liberdade, para a autêntica cientificidade, com amorosidade, coragem, alegria e compromisso com a transformação. O único medo que se permite é o medo que não nega os sonhos políticos de mudança: manter “[...] os limites para cultivar o meu medo. Cultivá-lo significa aceitá-lo” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 70).

Por isso, a formação permanente freireana se apresenta como um paradigma na representação gráfica da trama conceitual, proposta para melhor compreender e trabalhar o processo formativo. Apresentada na Figura 1, conforme vemos a seguir, representa a possibilidade de relação dos conceitos freireanos para pensarmos a análise da proposta deste estudo sobre o significado defendido para a formação de educadoras e educadores de escolas do campo, a partir da escolha de conceitos dos pensamentos de Paulo Freire. Para a leitura da trama conceitual, recomenda-se que se realize a leitura em sentido horário, observando que a formação permanente sugere, como conceito central, a construção de conhecimentos e saberes a partir de um prisma da visão sobre a realidade da formação, mas jamais se esgota como uma verdade absoluta ou irrefutável, traduzindo como uma transmissão de conteúdo fechado em si.

Figura 1 – Conceitos freireanos para a formação de professores



A seguir, apresenta-se a análise dos elementos que compõem a trama conceitual freireana aqui apresentada.

2.5.1 Formação permanente compromete-se com a dialogicidade

Para Paulo Freire (1991), na formação permanente, o diálogo é compreendido como aquele que se dá em torno da prática das/os professoras/es, em momentos que as/os educadoras/es conversarão sobre os problemas e as dificuldades. Nessa “[...] reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a própria prática” (FREIRE, 1991, p. 39).

No entanto, o diálogo não pode ser entendido como uma simples conversa entre pessoas, dada de forma solta e descompromissada, ou uma ação de expor conjunto de informações um sobre o outro, nem tampouco um jogo de perguntas e respostas de um para o outro ou uma técnica de controle e manipulação de ideias sobre o outro. O diálogo autêntico, que se materializa na palavra, se traduz como a essência da dialogicidade de acordo com Paulo Freire. O sentido de palavra, vale ressaltar a partir de Freire (2018c, p. 107), consiste em “[...] algo mais que um meio para que [o diálogo] se faça”; para o autor, dialogicidade é ação e reflexão solidária, dada como verdade na interação e que só existe nas práxis, capaz de ser concebida como transformadora do mundo.

Vale enfatizar ainda que a dialogicidade, o diálogo e a palavra como ação-reflexão são dizer o mundo, dizê-lo problematizando-o e na problematização transformá-lo. Nesse sentido, Freire (2018c, p. 108) destaca que pronunciar é modificar o mundo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizando aos sujeitos pronunciantes a exigir deles um novo pronunciar.

O diálogo é o caminho para o pensamento crítico, mas, nesse caso, é necessário um diálogo que não seja ingênuo e nem inseguro, porém uma prática de transformação permanente da realidade, de busca permanente pela humanização, pois não é possível fazer afirmações em nome da democracia e silenciar as vozes, pois “[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas palavras verdadeiras” (FREIRE, 2018c, 108).

Numa prática de formação permanente freireana, o diálogo é concebido, para o formador, numa relação horizontal entre professor-coordenador e professores-participantes. Toda ação é mediatizada pela prática educativa pedagógica, pela

realidade concreta dos educandos e pela vida da comunidade, em que todos são mobilizados a pronunciá-las. Pronunciá-las em seus aspectos de individualidades, mas essencialmente em uma relação coletiva, porque esse diálogo, cujo ponto de partida são os educadores, envolve o diálogo em si e com os outros sobre a prática e sua relação com a realidade concreta. Por isso, torna-se ação que se constitui em plano horizontal, no exercício da humanização e da libertação.

Nesse sentido, é fundamental iniciar ouvindo os educadores e conhecendo sua visão de mundo e os problemas vivenciados, convidando-os para criar e recriar a partir daquilo que produzem em sala de aula. No entanto, não se pode esquecer que o professor é aquele que vivencia a atividade pedagógica vinte e quatro horas por dia, direta e indiretamente, por isso é tão necessário a escuta daqueles que vivenciam a prática.

Com isso, deve-se procurar motivá-los a pensar e levantar conhecimentos que são necessários para superação dos obstáculos sociais, culturais, educacionais, pedagógicos e, principalmente, inter-relacionais entre escola e comunidade, comunidade e escola. Nesse ato de problematização da realidade que vivenciam, no diálogo, procura-se

[...] ouvir os educadores, saber qual é a visão que eles têm a respeito do que fazem profissionalmente e, com isso, procurar levantar as teorias embutidas em suas práticas [...], buscando saber o que “vai bem” e o que não “vai bem” no contexto analisado (SAUL, 2015, p. 66).

No diálogo coletivo, a ideia é capturar as razões para as situações-limites que estão inseridas no contexto, descortinando possibilidades para que se mobilizem na intervenção e na mudança da realidade por meio do permanente processo formativo. No processo formativo em que a dialogicidade é a base conceitual como prática, Saul (2015) destaca que o formador compreende sua ação, que não surge de maneira espontânea, mas requer planejamento,

[...] envolve preparação, exige estudar sobre o que se vai dialogar e “descobrir” as perguntas que ensejam e possibilitem a fala do outro. Requer, também, ter clareza da assimetria das relações de poder que se fazem presentes nas interações entre os sujeitos, nos espaços de ensino-aprendizagem, e da necessidade incessante de buscar a horizontalidade dessas relações (SAUL; SAUL, 2018, p. 1161).

Com a dialogicidade, é possível compreender que a prática formativa requer o comprometimento com a escuta sensível, não como mero efeito de calar para o outro falar, mas colocar-se disponível para o outro, aberto a receber as diferenças, escutando sem preconceito, propondo-se à reflexão crítica, e a posicionar-se conscientemente diante da forma de ver o mundo do outro. Portanto, não é possível haver um programa de formação permanente ou um programa em que se almejam resultados positivos se houver apego a seu sentido mais técnico ou a uma ação política, que desrespeita a visão de mundo dos educadores ou se torna uma instrução a alguém, negando os saberes e experiências daqueles com quem está.

Só há possibilidade de ser uma prática formativa em que há a essência da dialogicidade se permitir-se escutar a respeito de suas próprias contradições básicas, existenciais, concretas, presentes, desafiando-os a saírem da atividade dada somente no plano do intelecto e alargando-se para o nível da ação. Logo, a dialogicidade como conceito de processo formativo é aproximação inquietada, diante da situação formativa, problematizadora, é esperançosa em um encontro de ação sobre a realidade a ser transformada.

Só se pode identificar um processo formativo nessa perspectiva, quando houver comunicação de uma prática do pensar verdadeiro, por meio da qual os educadores se encontrem para serem mais e para a aceitação do mundo, de suas experiências e de seus educandos. Assim, os momentos de formação tornam-se espaço de conquistas de uma nova prática formativa, que se aprofunda na ação de participação, entendendo-se que o verdadeiro sentido do ouvir os educadores está em dialogar com eles na compreensão de uma construção coletiva do conhecimento sobre a prática docente, na qual decisões são tomadas, dando novos rumos e origem a uma ação pedagógica que se faz em conjunto, em que ambos os sujeitos (professor-formador e professor com a formação) são agentes do processo de formação educativa.

A dialogicidade apreende o diálogo entre os envolvidos no processo formativo permanente, como aquele que visa despertar o diálogo entre as/os educadoras/es como princípio que permeia os momentos de planejamento, as tomadas de decisão sobre os objetivos do trabalho, a seleção do conteúdo programático, o desenvolvimento da programação, a definição das ações que serão geradas a partir

do que se aprendeu e de avaliação do processo a ser realizada do processo (SAUL, 2015).

Assim, concebe-se o diálogo formativo, na perspectiva freireana como um encontro, mediatizado pelo mundo, pela concepção global, nacional, regional e local de educação e docência, bem como da experiência sobre a prática para pronunciá-los, não os esgotando. Portanto, na relação eu e tu, tu e eu, nós, impõe-se como caminho aquele que traz aos sujeitos significados, como sujeitos em uma exigência existencial. É encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2018c).

Na proposta freireana de formação permanente de docentes, o papel essencial do diálogo se configura busca do conteúdo a partir da visão de mundo dos educadores, organizado com base nas situações presentes a serem refletidas em conjunto. Nesse contexto, o processo do conhecimento é criação e ação, encadeamento dado a partir de temas significativos, de problematizações, de interpretações críticas com os problemas e os aspectos histórico-culturais. Assim, compreende-se que um programa formativo permanente não tem um programa *a priori*, é formação que surge do diálogo com e entre os educadores, suscitando temas, investigações, pesquisas e planejamentos comprometidos com a prática de liberdade. Sendo assim, ocorre na intervenção como possibilidade de descodificação, apreensão das contradições, construção de novas descodificações, debates, discussões, construções de consensos e de representações coletivas, tornando-se princípio transversal do processo formativo.

2.5.2 Formação permanente exige reflexão crítica sobre a prática docente

Não há possibilidade de formação permanente verdadeira, para Freire (2016), se não ocorrer em um contexto de grupo com “[...] uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente”, mas há alguns aspectos que precisam ser considerados para o contexto formativo permanente. É necessário, de acordo com Freire (2016), que (i) a liderança possua uma competência científica que esteja acima da do grupo, para assegurar o desvelamento com intimidade da prática (ii) ver com a mesma relação e operação o grupo e a maneira como compreende e apreende a

realidade, a fim de entender com clareza o que necessitam, qual a visão de sociedade, de política, de educação que possuem, enfim, de mundo e prática educativa pedagógica.

A formação permanente considerada a partir do contexto dos educadores revela-se como condição crucial para mobilizar a curiosidade e a problematização das questões pedagógicas e a relação docente com conhecimento sobre sua prática, como alternativa para construção de novos sentidos para a própria atividade, que muitas vezes eles realizam sem pensar a experiência prática a partir do diálogo.

O estudo da prática, defendido como ponto de partida do programa de formação permanente, se justifica como sendo “[...] prática de pensar a prática, de estudar a prática, [o que] nos leva à concepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 2016, p. 118). Consequentemente, esse movimento de repensar a prática sobre a prática como possibilidade de novos conhecimentos, permite a ampliação do horizonte sobre o conhecimento dos docentes e também sobre a organização dos processos formativos, situações que mutuamente vão desvelando-se pela reflexão sobre a prática e ampliando a espectro de possibilidades formativas, pelo exercício de observá-la cada vez melhor e aprendendo a ensinar a fazer melhor esse exercício, em uma troca justa formativa entre educadores formadores e formandos.

Ao pensar sobre a reflexão crítica acerca da prática numa formação permanente freireana, cabe o movimento pela relação entre o concreto e teórico. No entanto, para Freire (2016, p. 103) vale “[...] sublinhar a importância da relação em tudo o que fazemos e na própria experiência existencial nossa enquanto experiência social e histórica”. No caso, para reflexão, afirma-se a relação de existência da formação docente com as coisas do cotidiano, com os objetos, com as palavras, do valor das relações entre as pessoas e maneira como se interligam as contradições e a composição que se faz com eles.

De acordo com Freire (2016, p. 104), “[...] somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz”. Desse modo, podemos escolher se essa relação ocorre de forma ingênua, mágica ou crítica; só dependerá da escolha de relação que

fazemos com o mundo. Assim também é a relação com a prática pedagógica, que só pode ser transformada se assumirmos uma postura de pensá-la e descobrir que podemos pensar criticamente sobre as práticas que vivemos, pois é só por meio do exercício de tomar consciência de que “[...] começamos não só a saber que vivíamos, mas a saber que sabíamos e que, portanto, podíamos saber mais, [iniciando assim] o processo de gerar o saber da própria prática” (FREIRE, 2016, p. 104).

Assim deve ser compreendido o processo formativo, numa perspectiva do paradigma da formação permanente freireana, revelando-se como lugar para a reflexão da prática educativa escolar como mundo com o qual os educadores estão em relação e “de que o puro mexer nele se [converte] em prática [...]” (FREIRE, 2016, p. 104). Dessa maneira, a formação torna-se lugar em que a prática vai se tornando consciência sobre o próprio fazer pedagógico.

Nesse sentido, o ato formativo surge como lugar da descoberta, do anúncio, do desvelamento de verdades a respeito do exercício da prática, gerando novos sentidos e suscitando outras necessidades sobre a ação pedagógica em que se colocam os educadores. Nesse universo formativo, esse fazer não é fruto da dura teorização, pois nele as/os educadoras/es não esquecem da própria prática e de sua relação de produção de técnicas, conhecimentos e experiências, mas é lugar em que se beneficia da teoria, da análise, interpretação e compreensão sobre si mesmo.

É preciso que se dê conta da cotidianidade, indagando-se sobre as ações educativas que são feitas nela e se perguntado o porquê de serem feitas assim, realizando um processo de formação que deixa de agir sobre a reflexão a partir de saberes inseridos, para dar lugar a uma reflexão que considere os inúmeros saberes que se tem apreendido pelo percurso de docência e pelas relações dadas no cotidiano da sala de aula e na comunidade escolar. Esse lugar se materializa “[...] quando nos movemos no contexto do concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotimizáveis” (FREIRE, 2016, p. 107). No entanto, no exercício da docência, por muitas vezes realiza-se uma ação pelo hábito de fazê-las, sem exercer qualquer movimento epistemológico curioso acerca de nossa prática. Nessa dimensão, Freire (2016, p. 107) reconhece que o fundamental “[...] na nossa formação permanente está em que nos convençamos de e nos preparemos para o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica”, pois, para o autor, “[...] a

questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente e como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, [é desembutirmos] dela o saber dela (FREIRE, 2016, p. 108).

No desvelamento da prática realizada e experienciada em relação ao contexto teórico, ela se aperfeiçoa e se refaz no exercício da docência, pois o pensar sobre a prática é aprendizagem do pensar e do praticá-la melhor. Para Freire (2016, p. 108) “[...] quanto mais [pensa e atua] assim, mais [se convence], por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade”, métrica que se torna totalmente cabível e que não pode destoar da compreensão para o pensar sobre o exercício formativo de formação de educadoras e educadores, ou seja, é impossível repensar a prática de sala de aula, sem ter sido repensado o contexto real e a cotidianidade das formações docentes.

É preciso, antes de qualquer ação formativa, conhecer o que sabem os docentes, para que sejam ajudados a saberem melhor sobre suas práticas e para que seja o sabido o ponto de partida. É lamentável passar por uma trajetória de formação docente sem falar sobre a própria prática, sem dialogar a respeito do seu próprio caminhar. Para Freire (2016, p. 110), numa formação permanente, é

[...] indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto do puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de quefazer, de práxis, quer dizer, de prática – de teoria (FREIRE, 2016, p. 110).

Todo processo formativo que se compromete verdadeiramente com a formação dos professores e das professoras, como prática transformadora, considera a realidade concreta e assume compromisso com a “dialeiticidade entre prática e teoria” vivenciadas com plenitude no processo formativo. O desafio é respeitar o contexto da prática como reflexão formativa, conhecendo os discursos teóricos, mas jamais gerando um contexto de formação em que o saber da teoria se sobreponha ao saber gerado pela prática no contexto do exercício da docência.

A formação permanente das/os educadoras/es, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nessa dialeticidade entre a prática e a teoria, no

exercício em que a curiosidade ingênua dê lugar a uma curiosidade epistemológica crítica sobre o trabalho docente. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 2016, p. 117).

Por fim, tornar-se formação permanente desafia os educadores a ler criticamente a própria prática, não de forma isolada e individualizada, mas sim em suas individualidades inseridas na coletividade, sobre um olhar incomodado sobre a prática, ajuizando a própria prática, porém iluminada teoricamente (FREIRE, 2016). Trata-se de uma formação movida por uma ação transformadora da realidade que, na condição de criticidade para formação política docente, desperte uma curiosidade epistemológica dos educadores, a fim de abrir caminhos para um pensar certo que possibilite a construção de um novo projeto social que esteja a favor da vida. Torna-se espaço de formação de uma rigorosidade metódica capaz de ser porta para conhecer melhor o mundo, mas, acima de tudo, conhecer a si e a sua docência humanizadora, sendo tomada de consciência como possibilidade de luta pela conquista e preservação da liberdade. Tal princípio sustenta a retomada da ação pedagógica para suscitar temas, conteúdos, desconstruções de situações limitantes, desenvolvimento da capacidade de criticidade, descodificação de situações reais sobre a prática, dando início ao conjunto de temáticas como possibilidade para sistematização e organização das problematizações formativas.

2.5.3 Formação permanente propõe atenção à participação docente

Tem sido possível notar que políticas conservadoras têm atribuído à má formação docente e às fragilidades do exercício da docência como as principais causas para os problemas referentes à educação brasileira. No debate atual, é ignorado “[...] o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então [por sugerirem] reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer [...]” (GIROUX, 1997, p. 157), não lhes permitindo se organizarem coletivamente para pensar as condições de trabalho e demonstrar a importância do papel que desempenham. Isso pode ser traduzido como a maior razão para os problemas

educacionais, ou seja, o processo educacional sem a autêntica participação das/es educadoras/es como protagonistas está fadado ao fracasso.

A precarização da qualidade da educação pode ter inúmeras origens, seja de natureza objetiva, seja subjetiva, vivenciadas pelos educadores no exercício de sua profissão, indo desde aspectos físicos e psicológicos, sentimentos, percepções até ações associadas aos elementos do cotidiano que os impedem do pleno exercício profissional de maneira emancipada. Além dessas questões, são nítidos os retrocessos no amplo debate sobre a formação docente, no que se refere às novas políticas de formação de professores, distanciando-se da riqueza das diversas experiências existentes nas ações das/os educadoras/es brasileiras/os.

É evidente a presença de programas que, em nome da formação, têm retomado maneiras de fazer formação que se sustentam em velhos modelos baseados na observação, participação e regência, inclusive em práticas que vinculam instituições formadoras às readequações do currículo, a fim de atender ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reduzindo a concepção de currículo, de conhecimento, de exercício da docência e de educação pública.

Vive-se em uma sociedade de defesa da originalidade e da individualidade, do discurso de que é preciso encontrar sua unidade e seu caráter de ser única, mas há o trânsito de propostas que circulam de um lugar para o outro em sua integralidade, tratando as diferentes realidades a partir de uma mesma estratégia, fechada e confeitada de ideias democráticas e participativas.

Em um contexto em que a concepção de formação concebe a escola a partir daquilo que se define como real e não a partir daquilo que é trazido pelo formador como real, o desafio é dar possibilidades para que famílias e comunidade sintam-se pertencentes às escolas, onde a educação praticada seja resposta de seus desejos, anseios e a elas aceitem cada um com sua cultura, realizando-a na partilha e no compromisso com a renúncia de tentar unificar verdades sobre o conceito de escola, que se dá no “[...] abrir os muros [...] para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida” (FREIRE, 1982, p.11) e, acrescentando-se, invadir o campo, o currículo, a prática educativa pedagógica e os processos de formação etc.

Por isso, para Nóvoa (2002c, p. 22), os programas de formação precisam desenvolver três famílias de competências, “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se”. Para o autor, os professores são objetos e sujeitos da formação, é trabalho que se dá no individual e essencialmente no coletivo, no ato de reflexão em fusão com a prática e com a realidade concreta, pois, nesse caminho, é possível encontrar caminho para o desenvolvimento formativo.

Vale ressaltar que a formação docente se tornou sinônimo de uma mistura de ações isoladas na tentativa de salvar a educação, que foram e são desenvolvidas para além do currículo tradicional realizado pela escola, destituindo as famílias e a comunidade de suas funções culturais, sociais e educativas, quando transfere toda essa responsabilidade para a escola, sobrecarregando-a. E que, muitas vezes, ainda têm essa missão complementada por programas sociais. A educação tornou-se uma ação distanciada da totalidade comunitária e, na tentativa de preparar os educadores para dar conta desse papel, a formação docente se tornou uma mistura de programas, seminários, oficinas, cursos sobre educação ambiental e educação sexual, novas tecnologias, drogas, violência, prevenção, inclusão, deficiência, cidadania, direitos humanos e entre tantos outros; ainda se encarregou da criação de grupos em defesa da cultura, do patrimônio, da diversidade etc., compreendendo essa gama de processos isolados como formação, que responde pela totalidade das necessidades da educação e que permite a participação docente passiva, de recebedor de comandos e orientações de instâncias superiores. Não há dúvida da importância desses temas e debates no processo formativo, mas precisa ser compreendido no que se transformou a educação e porque é tão presente a ideia de formação e de educação no contexto educacional contemporâneo.

Por isso, é desafio abrir caminhos para discussões e reflexões sobre a perspectiva de formação permanente, de currículos transformadores e emancipatórios, em prol do exercício da autonomia, da valorização da docência e sua prática, permitindo que as escolas se tornem de fato um lugar acolhedor e aproximado da comunidade em que está inserida.

Torna-se desafiador para o exercício da prática docente a busca “da situação presente, existencial, concreta” (FREIRE, 2018c, p.119), ou seja, de situações

concretas e históricas, com reflexão sobre os anseios, as necessidades expressas com as falas dos educadores que podem traduzir temas de estudos e formação, na “interação dialética com os seus contrários”. Por isso, pretende-se uma formação permanente fundada no princípio da participação por meio de ações formativas em que todos os sujeitos têm direito de usar a sua voz. Nesse momento,

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...]. A participação para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representada”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos de administração. [...]. Participação popular para nós não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática [...] [...] na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas (FREIRE, 1991, p. 75-76).

Na participação, o diálogo emerge como produção do conhecimento numa relação de investigação. Vale ressaltar que, numa situação de participação, não existe a exigência de que todos tenham que falar para serem compreendidos como participando, pois, o ato de participar também se dá na escuta, pois há os que participam dizendo com palavras e há os dizem com o silêncio de sua escuta.

Esse processo formativo se traduz no rigor, mas não na rigidez controladora que exclui o aspecto dialógico, mas que se faz no compromisso científico, a partir de práticas que não são libertadoras, a fim de realizar sua desconstrução e compreender as ações bancárias, num exercício que exige reconhecer os lados das práticas, ou seja, como libertação e/ou como opressão. Ele se constitui um movimento que leva a pensar que o dia de amanhã será menos autoritário que ontem. Nessa perspectiva, na formação permanente entende-se que

[...] é impossível ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Não podemos aprender a nadar nesta sala. Temos de ir até a água. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites (FREIRE; SHOR, 1986, p. 114).

A formação permanente chama os educadores a uma participação para colaborarem incessantemente em todos os momentos, sobretudo no que se refere ao levantamento

de informações sobre a prática docente e sua interpretação. Nesse caso, as situações-limites mobilizadas no exercício formativo participativo não se tornariam situações paralisantes, geradoras da desesperança ou intransponível, mas como uma ruptura do olhar acrítico e fatalista, que pode ser resultado da falta de conhecimento ou da suposta impossibilidade de superação histórica de situações limitantes.

Por isso, para se materializar como lugar da cientificidade é preciso que o diálogo dessa participação seja iniciado a partir de descrições das experiências de vida diária das práticas docente, baseando-se em possibilidade concretas, para alcançar níveis mais rigorosos e complexos da realidade, a partir da construção de um vínculo de confiança e cumplicidade, pois jamais haverá autenticidade na participação se não houver uma relação de confiança estabelecida. Por essa razão, o processo de formação permanente só se dá como participação compartilhada, do tipo que se faz ao lado, com responsabilidade política e social.

Torna-se formação que, como ato político e social, se faz na simultaneidade da teoria e da prática, da arte e da política, do criar e recriar, e principalmente, da tomada de decisões coletiva, como espaço formador de várias vozes, gerando conhecimento simultâneo que, pela participação, conhece a si e ao outro. Nessa clareza, educadoras/es são desafiadas/os à coerência de seu fazer pedagógico, tomando consciência de seu ato docente e ganhando autoconfiança para ser um/a educador/a com uma prática de educação em que o ato político, participativo e democrático, torna-se elemento de sua formação e da relação com seus educandos, em que só há lugar para o silêncio como escolha crítica e reflexiva.

No entanto, sendo caminho para a democracia, é trajetória para alcançar as situações-limites no diálogo e na participação pelas vozes dos educadores. Tais situações, para Freire (2018c, p. 126), são entendidas como reveladoras de “[...] dimensões históricas e concretas”, portadoras de condições para que a “[...] percepção crítica se instaure, na ação mesma, [...] em um clima de esperança e confiança” que se mobilizam em prol do movimento da superação das situações-limites das práticas docentes como caminho para reflexão da própria prática.

Daí surge a possibilidade de educadoras/es, tendo a consciência de si e do mundo de sua própria prática, enfrentarem as realidades postas pelas práticas historicamente

que se traduzem como situações-limites. Assim, como nos afirma Freire (2018c) é necessário dar origem a uma práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação que só será possível em uma formação calcada no princípio da participação como partilha, em que as necessidades concretas das/os educadoras/es são escutadas, respeitadas e problematizadas e discutidas democraticamente.

Não é possível exercer processo formativo transformador, se ele ocorrer dá a partir de temas históricos isolados, soltos, desconectados, estáticos, sem ser processo dialético e dinâmico em sintonia com os opostos e as contradições. Para Freire (2018c, p. 130) “[...] as ‘situações-limites’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daquelas a quem ‘negam’ e ‘freiam’, [portanto naquele momento em que são percebidas não como limites paralisantes] [...]”. Entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser, será possível ver concretizar em sua ação a superação possível da realidade. Portanto, é nessa margem real que têm início todas as possibilidades que podem suscitar com o exercício de reconhecimento das situações-limites em um processo formativo baseado em princípios freireanos.

Educadores e educadoras precisam reconhecer, pela participação, que as situações-limites se traduzem como barreiras da humanização do processo de suas práticas pedagógicas e, por isso, é preciso haver construção de momentos formativos em que essas situações são confrontadas por eles como sujeitos formativos, para superá-las no exercício de assumir-se em sua vocação ontológica de ser mais. Quando identificadas as barreiras, não podem os/as educadores/as quererem contorná-las, mas colocar-se sobre elas para enfrentamento e análise, no confronto de argumento e estudo das suas variadas contradições, para que, caso surjam adiante com maior força, saibam lidar com as adversidades que elas carregam.

A cada momento formativo em que os educadores são envolvidos no exercício de superação das contradições, não as aceitando e colocando-se diante da criação de novas possibilidades, ou seja, como afirma Freire (2018c) diante do “inédito viável”, encontrado nas situações-limites, mas que até então não era enxergado, porque não havia a existência no espaço-tempo formativo de um olhar com emprego da

participação crítica sobre a própria prática, as barreiras pessoais, profissionais e sociais serão sobrepujadas.

Com o suscitar coletivo e participativo da situação-limite, torna-se possível acessar possíveis sonhos coletivos e profissionais, em articulação com as questões sociais e culturais, na tentativa de trilhar caminhos que contribuam para que, através da superação das barreiras refletidas da própria prática, auxiliem no exercício democrático da formação e na busca pelo ser-mais na ação docente.

Por isso, é tônica da problematização desse conceito, no exercício da prática da formação permanente freireana defendida por este estudo, que os professores e as professoras submetidos/as a uma formação permanente freireana sejam abertos/as a pensar quais seriam as situações-limites percebidas por eles/elas no desenvolvimento da própria prática pedagógica.

Nesse movimento, é importante colocar-se coletivamente na construção do “inédito viável”, testemunhando negações e apontando suas contradições e possíveis ações, agindo, no caso da proposta formativa defendida, em consonância com os movimentos sociais e direitos das comunidades camponesas, reflexão última que não deve ser furtada das possibilidades das buscas em construção no processo formativo, gerando uma construção que nunca é por si solitária, mas recontextualizada para compreender a realidade vivida pelos docentes. Ao problematizar a prática docente e seus processos pedagógicos em escolas do campo, apontam-se caminhos de ação e produção de momentos históricos distintos em um contexto de opressão pedagógica, compreendendo o ato de estudo como capaz de gerar direito e oportunidade de criação, recriação e reescrita da própria prática educativa.

Nesse sentido, apoia-se no princípio da participação para mostrar a importância da identificação da situação-limite como ponto de partida para pensar a programação, as discussões e os debates que são necessidade no processo formativo dos educadores com os quais se pretende a ação de formação permanente. Não é possível um processo formativo autêntico, de libertação e da humanização da prática pedagógica, sem o exercício da percepção, daquilo que desumaniza e desumaniza docentes em seus processos formativos, em sua prática e no universo da escola.

A participação precisa ser entendida como percepção tanto em nível menos amplos, no caso, um olhar crítico sobre a sua realidade de atividade pedagógica, como também em nível mais amplo que vai desde a cultura educacional e suas intenções numa esfera regional e nacional até uma dimensão global, a fim de constituir-se de uma visão totalizada do contexto educativo para o exercício crítico do processo formativo. Capta-se e compreende-se a realidade educativa e os espaços-tempos formativos como possibilidade de apreender a própria prática e inserir-se nela com um pensar crítico, do seu exercício docente, da relação de sua prática com as práticas de mundo dos educandos e com o mundo da comunidade em que a escola está inserida.

A escola pública, nesse sentido, é construída como lugar que precisa encher-se de narrativas partilhadas, que sejam capazes de inspirar, porém não com narrativas sobre indicadores, temas decididos meramente pelo sistema, sobre exames, orientações de reprodução de conteúdo e/ou instruções de meia dúzia de especialistas sobre como lidar com a dificuldade de aprendizagem e com a gestão da sala de aula, mas narrativas que incorporem em seus fatos e em suas reflexões as próprias histórias dos educadores e educandos que as narram, sendo enchidas das próprias histórias daqueles que as trazem na voz.

A escola, diante do processo de formação permanente, se torna um lugar mais aberto, conectado a outras instituições culturais e científicas, com forte presença da comunidade. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de os professores assumirem um outro papel de participação docente, tornando-se mediadores culturais e animadores de aprendizagens, como aqueles que organizam situações de aprendizagem, repensando o trabalho do professor a partir de uma nova realidade de redes e relações sociais entre escola, comunidade e sociedade. Para Nóvoa (2002c, p. 24) “[...] os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’”.

As mudanças na prática da formação permanente só se tornam possíveis com o reconhecimento pelos educadores de que, com sua relação, podem sentir-se participantes e corresponsáveis no processo. A formação permanente freireana, em que a participação é marcada como base fundamental para seu desenvolvimento, compreende que o papel do formador, como nos afirma Saul (2015, p. 70), nesse

contexto, é “provocar, é desinstalar e, junto com os docentes, procurar, insistentemente, desenvolver uma nova práxis participativa de formação”.

A participação, como parte do processo de formação permanente, torna-se estímulo para os educadores participantes se envolverem em todo processo, tomando decisões, propondo, intervindo e construindo numa relação simpática e de participação. Com essa participação, geram aproximações importantes do grupo para o processo de formação, compreendem-se em seus objetivos comuns, investigam, e participam de maneira ativa e confiante, marcando momentos de descodificações, investigação e identificação das temáticas de formação.

2.5.4 Formação permanente possibilita a conscientização educadores-educandos

Na formação permanente freireana, a conscientização é compreendida não apenas como conhecimento, mas como opção, decisão, compromisso e ação. A formação da consciência crítica pode mudar as pessoas e permitir que se envolvam em um processo coletivo de transformação da sociedade. Mas, afinal, do que se trata a dimensão da conscientização, pedagogicamente, nessa dimensão da pedagogia libertadora em processo formativo freireano?

É aquela que exige uma série de condições prévias para falar sobre algo. É um ato de formação com o conhecimento numa abordagem crítica da realidade docente, permeado por teoria e prática crítica, tratando os educadores como sujeitos do conhecimento e baseando-se em princípios tendo como ponto de partida a situação-limite e a tomada de consciência. Nessa condição, rompe-se a consciência ingênua, substituindo-a por consciência crítica à consciência ético-crítica da libertação do medo da liberdade, com a participação do educador como educador-crítico, pois torna-se sujeito histórico da transformação e dá lugar à intersubjetividade comunitária, ao diálogo, à denúncia e ao anúncio para uma práxis da libertação e, por fim, apodera-se da realidade (DUSSEL, 1993).

O ponto de partida é material, analítico, econômico e político, no qual a formação se materializa pela realidade em que os educadores se encontram. Freire situa-se nesse contexto, em que a crítica e o esforço são elementos para superar a negatividade,

através de compreensão da negatividade com criticidade. Nela, a teoria crítica científica procura um sujeito histórico, mas é uma busca de sujeitos históricos através dos quais possa surgir a formação e as condições para mudanças de práticas educativas pedagógicas opressoras e alienantes.

Nessa perspectiva, a conscientização se torna mais que tomada de consciência, é superação da esfera espontânea de apreensão da realidade. Nela, a esfera é crítica, em que a realidade se dá no agora, com o objeto cognoscível, em que formadores e educadores em formação assumem uma posição, em que a seleção dos conhecimentos que compõem a programação formativa se dá por meio de processos de pesquisa da realidade dos educadores, de seus educandos e da comunidade. Nessa esteira, engendram-se temas geradores que contêm as situações-limites a serem superadas pelos sujeitos, com o apoio de conhecimentos necessários e intervenção dos formadores, de forma colaborativa e democrática. Mas, afinal sobre qual conscientização faz defesa a pedagogia da libertação defendida como base do processo da formação permanente? Nesse sentido,

[...] “conscientizar” indicará o processo pelo qual o educando irá lentamente efetuando toda diacronia a partir de certa negatividade até a positividade, como um movimento espiral, de contínuas decisões, retornos, avaliações. A pedagogia dos oprimidos é a pedagogia do Kath'exoklén. Dado que situando-se no máximo de negatividade pode servir de modelo a todo outro processo pedagógico crítico possível (DUSSEL, 1993, p. 437).

A consciência, como nos afirma Dussel (1993), rompe a cultura do silêncio e não permite que os sujeitos sejam submetidos a estados de consciência mágica, intransitiva e ingênua, como fala Freire para descrever sobre os estágios da consciência. É aquela que desmistifica a realidade e que emerge da cultura do silêncio para aproximar-se do mundo e das questões sociais, econômicas, históricas, culturais e humanas que tornará o indivíduo mais humanizado e capaz de ler e interpretar o mundo concreto. Nessa dimensão, consciência não é algo que chega de fora, colocada por alguém, mas surge de dentro da própria consciência despertada pelo educando.

O maior desafio da formação permanente, nessa direção, talvez seja, no exercício da libertação, viver uma realidade em que educadoras/es sofrem com o medo de sentir a liberdade e, diante disso, ver esse sentimento se tornar um bloqueio perigoso, por

serem submetidos ao medo de sentirem-se perseguidos pelo sistema autoritário e opressor, deixando de arriscar-se a olhar criticamente a relação entre educação como prática libertadora e a prática que determinada autoritariamente para o fazer docente. Tal bloqueio não lhes permite questionar-se ou perguntar-se sobre o currículo e a maneira como estão organizadas as rotinas formativas e as rotinas organizacionais da escola. Por essa razão, é necessário superar o utilitarismo que escraviza e vitimiza, pois o medo pode se tornar uma impossibilidade de caminhada pela humanização e ação através de práticas libertadoras.

Não se separa, nessa dimensão formativa, o ato de ensinar do ato de aprender, porque é sempre um exercício à procura de melhores caminhos para os educadores exercerem o papel de sujeitos da própria prática, como inventores e reinventores constantes. As/os educadoras/es, a partir da relação com seu próprio trabalho em sala de aula e com o conteúdo do próprio educando, acolhem-se na compreensão de mundo, em que aprendem e ensinam, com o mundo, o seu mundo de educador e dos demais educadores, em que tomada de consciência é exercício de imersão diária nas condições de vida e sobre a prática refletida.

Portanto, a ação de formação docente é ampliação da criticidade, ensinando e aprendendo a interpretar a realidade objetiva criticamente. É processo que jamais acontece em um contexto do formador dominador como sujeito que conduz à memorização mecânica do conteúdo narrado de instruções a serem replicadas pedagogicamente aos estudantes.

Por isso, a pedagogia freireana é crítica à compreensão da psicopedagogia do desenvolvimento, numa perspectiva de educar para a performance conteudista e disciplinadora para atender aos resultados de um sistema (DUSSEL, 1993), porque não é possível falar de educação e de prática pedagógica em prol de uma consciência ético-crítica autêntica, que se dá numa compreensão formativa como sendo de forma depositária. É essa concepção de formação que traz a definição de uma educação, como afirma Nóvoa (1998):

[...] em que seu papel de consciência crítica define-se, assim, pela capacidade de não deixar esquecer o que já sabemos: que a educação não é neutra, que a conscientização faz parte integrante do processo educativo, que a educação deve basear-se nos saberes de que cada um é portador ...

Segundo as suas próprias palavras, transformar-se-á num “andarilho do óbvio” (NÓVOA, 1998, p. 172).

Nessa perspectiva de formação, há o entendimento de que os sujeitos da educação libertadora são os próprios educandos, descobrindo-se e refletindo sobre si mesmo, emergindo como sujeitos históricos, em uma ação entre sujeitos pedagógicos. É conscientização que insere criticamente os sujeitos no mundo para se assumirem como construtores do mundo, em um processo ético e material, no qual a vida é o tema, o meio é o objetivo e a alegria alcançada. Os sujeitos tornam-se origem da transformação da própria realidade, em um processo realíssimo, concreto e objetivo.

A práxis pela transformação se dá na práxis sobre a realidade real, em que o sujeito pedagógico moderno não é tido como aquele que atende e que deve atender ao padrão de sociedade burguesa, de espírito técnico-industrial, mas aquele cuja práxis volta-se para os excluídos e marginalizados, que trazem seus direitos subtraídos, imersos pela cultura popular, analfabetos, miseráveis, empobrecidos, ou seja, os “não-livres” (DUSSEL, 1993), dado por uma conscientização radical sobre a realidade que exclui, desumaniza e aliena.

A formação permanente se traduz como prática, na qual o diálogo narrativo depositário é substituído por um diálogo que traz conteúdo, exige superação da voz de apenas um dos lados. O diálogo é encontro que se solidariza ao refletir e agir, rompendo o ato reducionista da ação de depósito narrativo de ideias de um sujeito sobre o outro, tornando-se ato de dizer palavras e com elas pronunciar o mundo, transformando-o, em que a mediação acontece para transformar as condições de estar no mundo, no qual o conteúdo é elemento para que todos possam viver nele.

Os momentos de formação precisam ser vistos, em primeiro lugar, como crítica ao sistema que causa a opressão, a exclusão, a limitação, a alienação e a desumanização, ou seja, o seu lado negativo; em segundo, denunciador da estrutura que desumaniza e anunciador de uma estrutura que humaniza. Traduzindo-se como proclamador de uma dialética da utopia, criadora de alternativas e possibilidades para superação de barreiras que estão entre ser e ser-mais, constituindo-se em um projeto de libertação inédito viável, “sem nunca renunciar à utopia transformadora” (NÓVOA, 1998, p. 171).

Assim, na formação permanente o ato se exerce nos próprios sujeitos e na sua práxis da transformação, não sendo mera atualização e prática performática de melhoria cognitiva, mas produção de consciência ético-crítica que liberta, que não é ato final em si, mas ato constante de relação de sujeitos entre si em comunidades em transformação, ato transformador que humaniza para libertação. Trata-se de uma lógica em que libertação é o lugar e a pedagogia um propósito (DUSSEL, 1993), no qual “[...] não há práxis autêntica fora da unidade dialéctica prático-teoria, do mesmo modo que não há contexto teórico verdadeiro a não ser em unidade dialéctica com o contexto concreto” (NÓVOA, 1998, p. 177).

A formação permanente se coloca na escuta interessada das/os educadoras/es, apontando as marcas da experiência docente e humana, suas vivências de educação e de formação docente. Para Freire (2018c), saber é criatividade, é transformação, é invenção, é impaciência permanente sobre o que os seres humanos fazem no, do e com o mundo e na relação com o mundo e com os outros. É viver a esperança esperançosa que mantém constante movimento em si, no mundo e para o mundo.

Por essa razão, o/a educador/a requer uma prática formativa permanente em que haja a compreensão de uma educação em que sua abordagem esteja alinhada com aspectos em que, nessa concepção da educação problematizadora (FREIRE, 2018c), compreenda os homens [ser humano, as pessoas, as gentes] como seres da busca e que têm uma vocação ontológica de humanizar-se. Por isso, toda sua ação formativa de um paradigma permanente freireano e do trabalho pedagógica orientam-se numa dimensão para humanização de si e do outro, no qual a ação é tomada, nessa visão, por um pensar autêntico que acredita no ser humano e no seu poder de criação.

Para isso, se faz necessário colocar-se companheira/o dos educadores-formadores, conscientes com eles de que estão junto na luta permanente pela libertação, cuja missão é romper as dicotomias de ser humano-mundo e ser humano no mundo, contemplador e recriador do mundo e da ideia de consciência como algo vazio a ser “enchida”, como aponta Freire. O processo formativo em modelos hegemônicos opõe-se à consciência de totalidade, numa relação com o mundo, entre preocupações sobre o mundo e questionamento sobre ele, que servem de borrão para construção do pensamento autêntico e livre, impedindo ser-mais.

Nesse caso, vale compreender que educar para um projeto de educação problematizadora e libertadora é conviver, simpatizar-se (FREIRE, 2018, p. 89). Educar é nunca se sobrepor, nem sequer justapor-se aos educandos, “des-simpatizar”. Nesse contexto, o educador “mediatizado” pela realidade comunica-se e comunica com os educandos, pois compreende que o pensamento autêntico só existe se houver duas pontas que se interligam em favor da vida.

Paulo Freire, um homem de seu e de nosso tempo, através de uma práxis político-pedagógica-transformadora, produz um percurso de formação que se faz pela reflexão crítica da própria prática, como produção sobre o próprio fazer educativo pedagógico, a fim de examinar a educação realizada e anunciar uma educação almejada. Dessa forma, contribui para uma educação que seja humanizadora, em que a dialogicidade seja condição para a construção do conhecimento, como a transformação da prática e da aprendizagem do formador, dos professores em formação e dos discentes, para aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

A mudança só é possível se entendermos que a formação autenticamente transformadora se dá no uso do contraste, enfatizando realidades e situações diferentes de objetos de conhecimento formativo, que se situam em um mesmo contexto, a serem problematizados. Nesse caminho, educadores são tomados como sujeitos críticos, inventivos, criativos e dialógicos, que fazem e se refazem por meio da prática. São olhados e considerados como sujeitos que pensam, criam, agem e recriam as situações que lhes surgem no contexto de atividade pedagógica. A formação permanente entende a atividade pedagógica como um território plural, portanto se orienta de maneira horizontalizada.

É exercício da valorização da experiência humana, cultural e pedagógica como ponto de partida para o conteúdo de formação, que sempre se mantém atrelado à dialogicidade. A finalidade é traduzir-se como inspiração de práticas diferentes, novos conhecimentos e novas marcas conceituais sobre a concepção de formação docente, tecida no mundo da reflexão e da crítica, com o cuidado para que o conhecimento emerja como situação de conscientização da prática educativa e como instrumento de intervenção pedagógica e social.

Nesse sentido, a formação permanente encarna os princípios da educação problematizadora como compromisso social e pedagógico, buscando a realização de uma prática educativa pedagógica mais coerente com a humanização dos educadores e educandos. Compreende o conhecimento como crítico, resultado da relação de sujeitos com a sua realidade, gerando condições para explicá-la e nela intervir de maneira transformadora, ou seja, desafiando educadoras/es no processo formativo a problematizar a realidade pedagógica e expressa ou oculta do contexto escolar. Assim as/os educadoras/es atuam como sujeitos pedagógicos que mobilizam para um processo formativo que todas/os tenham o direito de dizer a palavra, o conteúdo como reflexão, em que o conhecimento que emerge surge do saber da experiência, que funciona como um ciclo espiralado que se expande constantemente.

2.5.5 Formação permanente desenvolve politicidade

Na proposta de Paulo Freire para a formação permanente, há a necessidade de reconhecer a educação como um ato político. Logo chama a atenção a relevância da relação entre a clareza política na leitura de mundo e o compromisso com o processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça (FREIRE, 2018a).

Nesse sentido, espera-se uma escola em que a prática pedagógica em um processo de formação permanente freireano traduz-se como instituição de representação dos significados dos esforços e das lutas contra as relações de poder que oprimem e furtam direitos humanos. Nessa escola, a base da reflexão e ação crítica compõe o projeto social a ser desenvolvido, no movimento educativo e pedagógico que contribua para que educadoras/es e educandos acreditem nas possibilidades de superar injustiças em todas as suas esferas.

Nesse mesmo contexto, a prática pedagógica é ação que problematiza o conhecimento, faz isso na dialogicidade e pensa coletivamente a respeito de um mundo a partir da qualidade social de todas os sujeitos. Sua prática se dá no uso de uma linguagem crítica, a partir da experiência cotidianas e de um olhar que não enxerga os estudantes como seres isolados, mas como sujeitos que fazem parte de uma comunidade, cuja história, cultura, cujos valores, sonhos, cujas esperanças e

inúmeros problemas que a impedem de “ser-mais” são elementos políticos, educacionais e pedagógicos que necessitam ser criticizados com politicidade.

O ensino tem uma dimensão ética que implica consequências para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com os parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor (SACRISTÁN, 1995, p. 86).

Os educadores e as educadoras, quando diante de uma concepção moral sobre a orientação da prática, ao referir-se à condução do conhecimento, vivem inúmeros dilemas e desafios para realçar o compromisso intelectual, ético e social como atores sociais em uma sociedade tão dividida e contraditória. Principalmente, se destaca o contexto atual da educação, que se tornou um visível terreno de disputas ideológicas,

[...] nas demandas de grupos religiosos de direita que atualmente tentam instituir a reza nas escolas, eliminar certos livros das bibliotecas escolares e incluir certas formas de ensinamentos religiosos no currículo de ciências. É claro que demandas de outro tipo são feitas por feministas, ecologistas, minoria, e outros grupos de interesse que acreditam que as escolas deveriam ensinar estudos femininos, cursos sobre meio ambiente, ou história dos negros. Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros (GIROUX, 1997, p. 162).

Para Sacristán (1995, p. 87), “[...] a capacidade operativa do conhecimento e da investigação pedagógica na prática depende da possibilidade de o conhecimento ampliar a consciência dos problemas educativos e dos modelos alternativos”. Para o autor, a formação de educadoras e educadores precisa trazer como estratégia a mobilização dos dilemas relacionados ao ensino e à educação vigente, implicados pelas questões de ideologia dominante, para diferenciar e extrair os dilemas que são resultados de fenômenos educativos, sociais, culturais e históricos como campo a ser explorado para a prática. É preciso estabelecer diferença de dilemas existentes dos educadores para evitar a distorção do pensamento sobre a realidade educativa, realizando buscas para superar os dilemas entre teoria e prática. É necessário promover novas reflexões dos dilemas, a fim de ampliar a visão e o sentido sobre as concepções axiológicas referentes à prática educativa, construindo uma coerência entre a rede de dilemas, criando princípios sistematizados para orientar a sua explicação e ação e por fim, relacionando verticalmente os dilemas para facilitar posições e propostas diferentes, em um espaço-tempo de tolerância e respeito (SACRISTÁN, 1995).

A formação permanente precisa considerar, em sua tarefa, as opções político-pedagógicas dos sujeitos, mesmo que essas sejam para eles não conscientes, pois tanto para o formador quanto para os educadores participantes é necessária a clareza de que não é possível uma formação docente como se fosse uma prática neutra. Freire (2018d, p. 134) afirma que “[...] é preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra quê e contra quem pesquisa, ensina ou em nome de quem se envolve em atividades” [...].

A redução dos sujeitos às suas abstrações é construção de processo formativo vazio, portanto o que vale é a prática do respeito zeloso pelas condições concretas de vida do outro, sua cultura, suas crenças e valores. O desafio é a compreensão do lugar e o papel dos sujeitos no mundo, sabendo-se que são diferentes e possuem convicções diferentes. Os valores próprios não podem se tornar manipulação ou limite de poder sobrepondo-se ao outro, pois se assim se colocar não há, no sujeito da ação, uma maneira de existência neutra.

Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista (FREIRE, 2018d, p. 44).

A realização de uma formação permanente, em que o ponto de partida é a busca pelas contradições da prática docente, requer que se atente às maneiras como os sujeitos envolvidos entendem e concebem as contradições, porque essa compreensão das contradições pode ser diferente de um sujeito para outro, já que muitas vezes cada um se apega a sua visão de mundo, suas crenças e seus valores para realizar essa manifestação.

Freire (2018d, p. 130) ensina que “[...] ninguém busca no vazio, mas num contexto tempo-espacial, quem busca é tão marcado pelas condições em que busca quanto quem faz travessia é atravessado pelo tempo-espço”. Portanto, é evidente a necessidade de que, no processo de formação permanente, que ocorre na dialogicidade, na reflexão crítica sobre a prática e na defesa da participação docente, que haja respeito e tolerância pelas verdades dos outros sujeitos, mas sem deixar de ser luta permanente no combate à “feiura” de verdades que mantém afirmações sobre conformismo, fatalismo, opressão e alienação humana. Nesse contexto, como afirma Freire (2018d), é preciso haver tolerância que não nega, nem esconde conflito entre

os diferentes, mas aviva a busca da “convivência possível”, respeitando as diferenças com que convive, em que exercita uma democracia que permite a convivência na compreensão dos diferentes, a fim de “desocultar verdades e sublinhar bonitezas” (FREIRE, 2018d, p. 137).

O desafio da atividade formativa permanente freireana é que, no exercício da politicidade, na luta que não é sinônimo de embate, possam os educadores aprender o estímulo de diferentes formas de ler o mundo, já que

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2014, p. 68).

Daí o desafio de ser educador/a na perspectiva de Paulo Freire: estar sempre atento/a em seu trabalho pedagógico não apenas quanto ao conteúdo pelo conteúdo, mas consciente da forma como o aborda, observando se sua relação com o conhecimento está lado a lado com a luta. Por isso não é tolerável que a formação docente seja reduzida a discussão ou transmissão de conteúdos previamente estabelecidos para serem assepticamente reproduzidos, pois se tornaria um amontado de incoerências por falar algo e fazer diferente. Portanto, é atividade que requer um exercício ético e decente, estando a serviço do bem-estar formativo em prol de uma prática que traga em sua boniteza o que é possível se viver sem correr riscos. Por fim, fica claro sentir que “[...] a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2018d, p. 136).

É nesse sentido que se pode afirmar que não há possibilidade alguma de existir um processo de educação neutro no trabalho da formação permanente, pois no exercício da formação como um ato político, em que os educadores são mobilizados a desvelar e, movidos por uma curiosidade crítica, repensar o lugar de sua prática, é que reconhecem a politicidade da docência. Por isso, colocam seu fazer, seu agir e seu refletir criticamente a favor de uma postura ético-democrática

[...] podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém:

[deixando] claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar;
que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores (FREIRE, 2014, 44).

No entanto, é preciso reconhecer o papel da formação permanente freireana para educadoras/es de escolas do campo, como prática que, em sua horizontalidade de ação, se traduza como a expressão da educação como de fato um direito de todas e todos. Essa formação parte da premissa de que o início do diálogo transformador é o reconhecimento pelas/os educadoras/es de uma sociedade injusta e desigual, por meio uma prática de educação autoritária de um modelo de visão de mundo, de valores e de crenças que desconstrói e nega as diferenças do outro como direito e forma de existência que precisa ser respeitada. A partir dessa premissa, é necessário extrair os conhecimentos científicos para a leitura de mundo, pois o lugar de vida dos sujeitos do campo e suas escolas são construções humanas. Por isso, é caminho justo para recriar a prática em sua pedagogicidade numa relação com politicidade, para que verdadeiramente possa contribuir ao quefazer do contexto de trabalho.

A formação permanente freireana, tratada com o princípio da politicidade, está no envolvimento dos formadores de criar condições formativas permanentes, dando-se em cada momento da formação o direito de inquietar as/os educadoras/es a reconhecer os porquês de suas práticas, das relações sociais e históricas, do modo de vida da comunidade, numa curiosidade epistemológica e social que se expressa inacabada.

2.5.6 Formação permanente que suscita currículo e sua reinvenção como prática de formação educativa

A formação permanente freireana em que o ponto de partida é a dialogicidade e a reflexão crítica sobre a prática é entendida como principal marca do ponto de chegada: o currículo e sua reinvenção como possibilidade de transformação da realidade. Portanto, todo o processo formativo é um ato do perguntar-se sobre a prática, mas não um perguntar puro que torne a formação um exercício da prática pela prática, o que a tornaria, também vazia, mas para refletir as dimensões da formação educativa, sua finalidade e a serviço de que currículo e qual formação social se está vinculada.

Isso requer que todos os momentos de formação tenham sempre como ponto de chegada o repensar da prática docente com a prática curricular.

Nesse sentido, compreender que o educador, quer seja formador, quer seja participante da formação, precisa ser grande perguntador em um permanente processo de formação, perguntando sobre si mesmo, ou seja, “[...] não é possível passar de segunda a terça-feira sem se perguntar constantemente” (FREIRE, 2017, p. 74). Por isso, o trabalho de formação precisa ser lugar do repensar das perguntas que são feitas sobre a docência, sobre a própria prática e principalmente para

[...] estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isso! A questão nossa não é a burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar (FREIRE, 2017, 74).

A formação permanente torna-se fim para repensar a ação curricular como caminho para alcançar uma pedagogia a serviço da libertação, humanização e emancipação do sujeito, constituindo-se prática sensível que permite que os educadores formadores-formandos olhem “[...] para si [mesmos e saibam] que podem pensar, agir, sentir e viver de modo diferente do atual” (GIOVEDI, 2016, p. 225). Esse olhar para si é saber que não há uma realidade pronta e acabada, é saber que o trabalho pedagógico, a sua existência profissional e daqueles que compõem a totalidade do processo educativo consiste em um lugar de inacabamento, nem exato e nem tampouco um lugar a ser padronizado por práticas curriculares, mas que se constitui de seres humanos com trajetórias diferentes e que precisam sentir-se pertencentes ao quadro do conhecimento em construção, representados socialmente no conhecimento produzido.

Compreende-se como formação permanente aquela que dê autorização aos educadores de serem

[...] mais autoconscientes, ser mais dotados de linguagem, ser mais transformadores do mundo, ser mais produtores e fruidores de cultura, ser mais livres, ser mais éticos, ser mais produtores de beleza, ser mais educados, ser mais políticos, ser mais desejanter, ser mais sujeitos históricos (GIOVEDI, 2016, p. 228).

Quando a formação docente permite e possibilita condições para que sua prática formativa se relacione com esses valores de formação humana e profissional, potencialmente abre caminhos para a humanização do trabalho docente e conseqüentemente para uma escola mais humanizada, que se traduzirá em um currículo com práticas e conhecimentos menos alienantes e opressores, favorecendo a humanização de todos os envolvidos direta e indiretamente no processo de construção do conhecimento.

Para Giovedi (2016), à luz dos pensamentos freireanos, o conhecimento nessa dimensão formativa permanente, considerado como prática que suscita currículo, é definido como

[...] o processo pelo qual os sujeitos em interação dialógica vão aprendendo, a partir da sua visão sobre o universo sociocultural, a compreender criticamente a realidade em que estão inseridos, no sentido de desvelar as razões objetivas e estruturais das condições de opressão (GIOVEDI, 2016, p. 237).

Para isso, é mister assinalar que, nesse sentido, a formação realizada com educadoras/es não deve ignorar a contemporaneidade, achando na prática a oferta exclusiva do conhecimento clássico. Sendo formação, em que a perspectiva de educação defendida contraria a ideia de negação da pluralidade do conhecimento, torna-se lugar que compreende a realidade, a ciência, a arte e define a educação em suas complexidades, aceitando sua imprevisibilidade e acolhendo as tecnologias da informação, da comunicação como novas formas de compreender e aprender.

Portanto, o conhecimento, nessa perspectiva formativa, é acolhido como aquele que é explicado para revelar sua evolução histórica e preparador para a apreensão crítica da realidade, não como algo que se recebe de um portador para ser replicado acriticamente, mas emergindo como lugar de prática epistemológica crítica, da interação crítica e libertadora. Nesse sentido, o diálogo formativo permite que educadores em formação sintam o movimento de ensino como algo que não se esgota em sala de aula, mas no qual o conhecimento é um processo complexo e não acaba na aula, porque há lugares do processo de conhecimento que não se aprendem e nem aprendem em sala de aula.

O diálogo, a participação autêntica e a esperança são conceitos fundamentais de uma pedagogia crítico-libertadora, capaz de se opor à tradição de que somente as classes sociais privilegiadas e os especialistas em educação possuem competência e direito de decidir sobre currículo, uma vez que julgam conhecer as necessidades e os interesses da sociedade. A opção radical da pedagogia freireana consiste em integrar os temas da vida cotidiana, as culturas e o currículo, em ciclos sucessivos e ascendentes de análise crítica do real, que partem das práxis concretas e possibilitam vislumbrar e gerar novas práticas, assumindo a educação como prática da liberdade.

A formação permanente precisa se tornar espaço em que educadores compreendem que os conhecimentos a compor o currículo escolar, durante os momentos de diálogo, participação e reflexão crítica da prática, são aqueles “[...] que primeiramente os alunos já possuem sobre a sua realidade; em segundo, é aquele que ajuda os alunos a fazerem a leitura crítica da sua realidade concreta, do seu contexto sociocultural (GIOVEDI, 2016, p. 259). Assim, entende-se que “[...] não é o educador quem medeia a relação do aluno com os conhecimentos sistematizados, mas sim a realidade concreta que mediatiza a relação do professor com os educandos (GIOVEDI, 2016, p. 264).

Os momentos e as etapas da formação permanente abrem pressupostos para que os educadores possam ver materializadas condições formativas que lhes possibilitem compreender que

[...] o professor não é um mediador e sim um provocador, um problematizador, um desafiador. Seu papel, no círculo de diálogo (quanto ao processo de construção do conhecimento em torno dos conteúdos significativos) é, pelo menos, portador de quatro preocupações: primeiro, deve estar preparado para interrogar os educandos sobre aspectos da realidade que mediatiza a relação. Segundo, cabe-lhe escutar sensivelmente os educandos com relação aos seus modos de ver o mundo e explicá-lo. Em terceiro lugar, cabe ao educador dialogicamente, possibilitar o acesso dos educandos ao conhecimento sistematizado significativo crítico. Por fim, cabe-lhe avaliar o nível de apropriação que os educandos demonstraram em relação aos conhecimentos sistematizados, cotejando o modo de percepção da realidade que os educandos tinham inicialmente e o modo de compreensão da mesma após o confronto de perspectivas (GIOVEDI, 2016, p. 265).

Currículo, nessa perspectiva, é entendido como

[...] um paradigma de compreensão e de intervenção na realidade educacional a partir de uma educação compromissada com a humanização [...] ou com a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana de

modo digno e em comunidade [...]. Por isso, ele é uma unidade complexa, que nos indicam os princípios e conceitos teórico-práticos viáveis e necessários para: 1. Realizar a crítica ao paradigma de violência curricular hegemônico; 2. Conceber e concretizar uma política pública educacional democrático-radical; e 3. Conceber e concretizar um modelo de escola marcado por lógicas de funcionamento, por práticas e por relações que promovam eticamente a vida humana nas suas mais diferentes necessidades e potencialidades (GIOVEDI, 2016, p. 281).

O professor se torna um sujeito fundamental na organização do currículo para sua concretização, pois, no processo de formação permanente freireana, ele o reconhece “[...] como algo que configura a sua prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, [...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000, p.165). Todos tornam-se sujeitos e objetos ativos na produção e na criação do currículo, o que significa deixar de ver os educadoras/es como aqueles que meramente transferem currículo, transformando-os em sujeitos que se sentem motivados e responsabilizados a contribuir com o seu significado. Para Sacristán (2000, p. 165, o currículo “[...] tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores”.

A formação de educadores, como afirma Freire (1991), está centrada no convite aos docentes para pensar criticamente sobre o que fazem. Na busca de “um currículo oculto” (FREIRE, 1991) para expressar, a formação deve tratar daquele currículo que existe no contexto escolar, o qual não se coloca para ver, que ocorre quando há permissão à reiteração das experiências sociais, históricas, culturais e de classe da sociedade de que os professores fazem parte (FREIRE, 1991). Esse currículo é a única possibilidade para a democratização da escola, pois é chamado para superação dos preconceitos contra os saberes e conhecimentos populares, linguagens, cultura e saberes que os estudantes levam para a escola.

A formação permanente freireana, ao tratar a reflexão sobre a prática como oportunidade para investigação temática e caminho para reinvenção curricular, concebe o currículo como aquele que, segundo argumenta Sacristán (2000, p. 178), “[...] mais que propor conteúdos e sugestões a serem implantadas, deveria fomentar os dilemas para que estimulem esse espaço problemático que os professores desenvolvem no nível do pensamento e de prática, quando se confrontam propostas”.

Por fim, o currículo precisa se fazer ponte entre a teoria e a prática, como um projeto social em diálogo coerente com a realidade concreta do/a docente e dos/as estudantes, não sendo uma estrutura que molda a prática, mas que se molda a partir da prática e das experiências, numa ação de investigação comprometida com elementos sociais e culturais dos estudantes. Isso inverte a lógica de que currículo estrutura a prática pedagógica, para dar lugar a um currículo que se expressa a partir dos usos das práticas de forma fluída e complexa, mas determinante de valores, ideias e usos pedagógicos, por muitas vezes executados de maneira inconsciente, mas que precisam de reflexões, investigações, intervenções e renovações, a fim de ressignificar seus sentidos e significados.

É momento da construção do projeto interdisciplinar, da superação das condições de opressão e alienação das práticas pedagógicas, é reinvenção da formação e da prática educativa pedagógica como força de libertação, tornando-se tradução de autonomia docente. Para Freire, formação permanente e reorientação curricular são duas dimensões que não podem ser dicotomizadas, ou seja, o currículo é reinventado na medida em que os docentes, nos momentos de formação permanente, vão compreendendo a necessidade de práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e críticas. Para Freire (1991, p. 123), é fundamental entender que “[...] a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta”.

2.5.7 Formação permanente objetiva uma práxis transformadora

A formação permanente, na dimensão defendida nesta pesquisa, tem a finalidade de fornecer base para repensar o trabalho docente, principalmente de escolas do campo, estabelecendo uma organização formativa que seja uma ruptura de treinamentos e posturas de formação tecnocrática, com práticas de enfraquecimento dos professores.

Mas, sendo processo formativo transformador que se estabelece como uma voz coletiva por meio de uma experiência, que não é tempo cronológico na docência, mas aquela que é fruto da reflexão sobre a própria prática. Muitas vezes essa prática se processa em torno de forças que enfraquecem o trabalho docente e suas

experiências, permitindo que o professor, assim como afirma Giroux (1997), assuma mudanças que o tornem um praticante reflexivo, apropriando-se criticamente do currículo e capaz de satisfazer às práticas pedagógicas reais e às necessidades sociais manifestadas pela comunidade em que está inserida a escola.

A racionalidade colocada pelo modelo de formação de educadoras e educadores impõe padronização de conhecimentos, a fim de controlá-los, de maneira que é negado o “[...] trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas” (GIROUX, 1997, p. 159), ou seja,

[...] os programas de treinamentos de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 159).

O maior desafio é pensar programas de formação docente que suscitem a sensibilidade docente de educar para as necessidades que estão para além das questões e problemas escolares, substituindo “[...] a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais de ensino” (GIROUX, 1997, p. 159). A formação permanente deve ser vista como desenvolvimento pessoal e profissional que traduza mudança da prática e só se torna possível se ocorre de maneira democrática, apostando em formação “[...] sem manipulação ideológica, mas de clareza política, sendo menos formação do autoritarismo e mais da proposta” (FREIRE, 1991).

Para quebrar o paradigma, o trabalho de formação como uma práxis-transformadora requer uma prática que se paute pelo levantamento de questões, baseada na preocupação com o aprender e com o como fazer, distanciando-se de formações que dão lugar à transmissão de técnicas e formas de controle da administração do tempo do conteúdo estabelecido pelo currículo prescritivo, que age mais como um modelador da prática docente, tolhendo a autonomia e a liberdade para criar a partir de suas vivências. Práticas formativas que duramente mostram-se como imposições de rotinas a serem adotadas em sala de aula, de natureza pedagógica de aprendizagem e de sala de aula, acabam por tolher o envolvimento dos educadores na produção de materiais e práticas curriculares que vão ao encontro dos contextos culturais e sociais.

São experiências formativas criadoras de critérios que definem que a aprendizagem de todos os estudantes precisa ser da mesma forma, através do uso de técnicas e materiais padronizados que são transmitidos aos professores em encontros de formação que desconsideram as histórias docentes e discentes, não incorporam as experiências, as práticas linguísticas, culturais e a capacidades desses coletivos pedagógicos, dando lugar a uma prática formativa que treina em nome da contabilização de resultados de aprendizagem. Nesse caso, a formação torna a prática pedagógica um exercício teórico e administrativo descontextualizado da realidade. Por essa razão, é desafio formativo considerar que

[...] a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política. [...]. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipatória[...] (GIROUX, 1997, p. 163).

A formação permanente freireana para escola do campo, defendida por este estudo como práxis-transformadora e autonomia docente, precisa responder à questão de como o professor desenvolve a prática curricular, na qual está inserida/o ou deveria estar, em relação aos direitos das comunidades camponesas e dos movimentos sociais, constituindo-os como objetos do conhecimento, com possibilidade para o desvelamento permanente da realidade concreta dos sujeitos nela envolvidos e construção da autonomia desses sujeitos.

Quando os educadores ousam se abrir para a leitura de mundo dos estudantes, compreendem o modo pelo qual eles explicam a realidade em que se situam. Percebem que as explicações que eles possuem para a realidade podem ser ainda incompletas, ingênuas, distorcidas, invertidas, ideologizadas, mistificadoras. Diante das visões de mundo dos educandos, qual é a tarefa de professores críticos, que assumem um compromisso com a educação emancipadora? (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 140).

Uma formação de práxis-transformadora de uma prática pedagógica aberta à construção de um currículo que seja crítico-libertador

[...] requer a valorização das visões de mundo dos educandos, buscando compreender seriamente a lógica que eles utilizam para apreender a realidade. Em seguida, é necessário sistematizar essas visões de tal modo que se tenha uma compreensão da leitura de realidade dos alunos. Por fim, é preciso confrontar as visões de mundo dos estudantes com aquelas dos educadores, procurando identificar tópicos de campos do saber que possam auxiliar educandos e educadores a construir juntos uma visão mais crítica da realidade (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 140).

Para essa experiência prática se concretizar na sala de aula, é necessária uma formação docente que permanentemente promova o mesmo exercício formativo com os educadores. Os educadores, nesse sentido, se colocam como quem concebe o currículo com os educandos, a comunidade escolar e a comunidade em que a escola está inserida.

[...] No exercício da autonomia, mas não aquela autonomia dada no isolamento e no individualismo da prática, porém aquela que se coloca no confronto com quem pensa diferente, no entanto, em um confronto entre formas de pensar e agir, que culmina em um projeto de escola, como um projeto que se traduz comum, originado do coletivo e sendo ruptura com práticas que alimentam a redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e [age na] implementação de instrução em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 160).

A realização da práxis de maneira transformadora carrega a sensibilidade docente de inserir questões ligadas aos direitos das comunidades camponesas e dos movimentos sociais ao trabalho pedagógico em escolas do campo, dando à prática educativa pedagógica o caráter político, gnosiológico e axiológico necessário para sua transformação como experiência de libertação e de tomada de consciência crítica sobre sua realidade, reveladora das superações necessárias para o surgimento de autêntica emancipação humana. Saul e Giovedi (2015) defendem essa ideia.

A educação é transformadora quando cultiva valores e práticas que contrariam a ordem opressora vigente, fazendo dela objeto de reflexão e de crítica, recorrendo aos conhecimentos sistematizados como meio de desvelamento das causas dessa ordem estabelecida. Ou seja, sempre há uma ordem prévia “dando as cartas” na sociedade (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 144).

A formação docente como práxis transformadoras compreende que seja testemunhada, no exercício docente, uma prática curricular e pedagógica em que o conhecimento produzido a partir do diálogo permanente entre educador e educando transita entre os conhecimentos locais, regionais, nacionais e mundiais, e não no privilégio de um único segmento que distancia a escola e a prática docente da realidade da comunidade escolar e de seus alunos. Portanto, deve garantir uma relação de compreensão crítica dos saberes e aspectos sociais, humanos e culturais dos quais permanentemente se fazem descodificações de contradições e se propiciam pensar novos sentidos para sua superação.

Portanto, o processo de formação permanente freireano para escolas do campo só pode se traduzir como processo coerente se a formação desenvolvida para e com os educadores e educadoras de escolas do campo trouxer para o centro a Educação do Campo e os movimentos sociais, como expressão de suas experiências e construção do currículo, de onde advirá a leitura da realidade, para que assim seja possível apropriar-se da construção do conhecimento, compreender criticamente a realidade das escolas camponesas e exercitar experiências de superação das situações-limites elencadas durante a escuta das barreiras e obstáculos sociais, culturais e pedagógicos, proposta na reflexão da etapa inicial deste subitem quando se preconiza o exercício da identificação das situações. Logo, é nesse sentido que se podem reconhecer valores e princípios de Paulo Freire, pois se reconhece a importância de um programa de formação permanente de educadores e educadoras para o trabalho sobre as práticas que lhe são pertencentes para o desenvolvimento de um currículo como prática da libertação.

É fundamental haver uma formação que encoraja “[...] os sujeitos a agir com liberdade e autonomia, na luta coletiva pela superação das contradições”, afirmam Saul e Giovedi (2015), mas

[...] que o processo de formação permanente incida sobre a prática dos professores, de modo que eles trabalhem com seus alunos a partir da leitura da realidade. Essa apreensão da realidade que deve se fazer crítica, cindindo e re-totalizando o real, em uma perspectiva dialética, precisará de aportes de diferentes campos do conhecimento como recursos interdisciplinares de análise (SAUL; GIOVEDI, 2015, p. 151).

A palavra se torna uma ação transformadora, da ação-reflexão, num processo educativo que se dá na politicidade, descarta a neutralidade e assume a criticidade como reflexão e ação permanente da realidade concreta, sob o compromisso da prática educativa pedagógica com a justiça social, a libertação, a emancipação e a construção significativa do conhecimento, para a qual a práxis transformadora é educação a serviço do ser humano, com a utopia de estar humanizando-se e humanizando os sujeitos, tendo a sociedade como seu objetivo e objeto da prática pedagógica. Por fim, como afirma Giroux (1997, p. 163) “[...] os professores [devem] se tornar intelectuais transformadores [se querem] educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.

A formação permanente exige uma radicalidade democrática em seu fazer formativo, para a qual o sonho docente torna-se um motivador de mobilização dessa transformação. O sonho, como afirma Freire (2017, p. 109), é “[...] criar uma sociedade em que uma minoria não explore as majorias. Criar uma sociedade em que, por exemplo, perguntar seja um ato comum, diário”. A formação como práxis-transformadora é reinvenção da própria prática, é reinício de um novo ciclo de reflexão e de formação, com novas escutas e criações, permitindo-se a novas codificações e descodificações, ao enriquecer as problematizações iniciadas no processo formativo, a partir de novas escutas.

A trama conceitual, defendida neste contexto, ao pautar a formação permanente em um paradigma freireano, visa criar condições para que as/os educadoras/es compreendam os seus temores, se organizem em meio a toda dinâmica de controle e de opressão de ação limitante, a fim de promover uma educação de consciência crítica do conhecimento, com a finalidade de assegurar uma educação libertadora. Entendo que podem receber o medo de duas formas: aceitar o que está posto ou ser o medo uma compreensão de si, do conhecer-se como possibilidade de aprofundar-se em si, nas suas incompreensões, nas limitações sobre o entendimento da realidade e da própria prática pedagógica. Não se torna, no entanto, uma formação que nega o técnico e o científico; pelo contrário permite aos educadores agir como libertadores, a fim de gerar outras formas de refletir sobre como ocorrem a formação e o trato dado ao conhecimento nos contextos formativos. Nesse sentido, é intenção formar-se educador/a em uma perspectiva de educação para a libertação, compreendida permanentemente como numa relação em que:

- a) o educador e os educandos são inconclusos e, nela, humanizam-se pelo diálogo;
- b) o educador que sabe coisas que o educando não sabe; o educando sabe coisas que o educador não sabe;
- c) o educador e educando pensam e, por meio do diálogo, exercitam o pensamento crítico;
- d) o educador-educando e o educando-educador possuem a palavra que diz o mundo, na tomada de consciência crítica da realidade;

- e) o educador é autoridade democrática; os educandos exercem a autonomia e o espírito inquieto, a partir das normas necessárias coletivamente estabelecidas;
- f) o educador escuta e problematiza; os educandos reconhecem-se críticos e responsáveis pela busca de conhecimento para a superação da situação de opressão;
- g) o educador é o que ouve e aprende a falar com o educando, porque os ouve; permitindo que os educandos percebam-se como sujeitos do seu atuar;
- h) o educador seleciona o conteúdo a partir da realidade concreta dos educandos e dos temas geradores; os educandos, a todo momento, são ouvidos nessa escolha, que relaciona teoria e prática;
- i) o educador identifica-se numa relação de tensão, conflito, afetividade, imerso em exercício que permite o contraditório, no qual a autoridade soma-se à liberdade; os educandos são inseridos no processo como sujeitos transformadores;
- j) o educador humilde, tolerante, amoroso, corajoso, ousado, arrisca-se: finalmente, é sujeito do processo; em que os educandos não são meros objetos, mas também sujeitos da formação;
- k) o educador conquista autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, na intercomunicação;
- l) o educador-educando move-se pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano, onde educador e educando criam, atuando como sujeitos de sua própria ação, como seres de opção;
- m) o educador-educando age problematizando suas relações com o mundo;
- n) o educador-educando identifica-se como os próprios da consciência que é sempre consciência;
- o) o educador-educandos são exigidos a superar a contradição contida nessa relação, pois educação como prática é um ato cognoscente, em que o objeto cognoscível é mediatizado por sujeitos cognoscentes; nesse caso, o educador é mediatizador da reflexão crítica de educador com educando;
- p) o educador-educando não é mais considerado educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-

educador, pois educador, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa;

- q) o educador-educando se insere em uma prática problematizadora no quefazer, se refazendo na cognoscitividade dos educandos; educador e educandos são investigadores críticos, em diálogo, pois o educador problematiza com os educandos as condições pelo verdadeiro conhecimento no nível da doxa;
- r) o educador-educando são desafiados e compreendem o desafio da ação, em conexão com os outros, num plano de totalidade, desalienando e reconhecendo-se engajado;
- s) o educador-educando como educandos-educadores estabelecem uma forma autêntica de pensar e atuar (FREIRE, 2018c, p. 80-115).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Eu seria um ser tristonho, desestimulado, se me provassem cientificamente que leis históricas ou naturais se encarregariam de superar os desencontros humanos, sem marca nenhuma de liberdade (FREIRE, 2001, p. 71).

Esta seção delinea os caminhos da proposta de pesquisa escolhida, com elementos que definem a defesa feita da observação participante como enfoque metodológico, numa abordagem qualitativa. Apresenta o lócus e a proposta de pesquisa, sua historicidade como programa de formação numa perspectiva freireana estruturada e desenvolvida em experiências anteriores pelos formadores e seus aspectos como projeto de formação realizado para as/os professoras/es de escolas do campo, no município de São Domingos do Norte, no noroeste do estado do Espírito Santo. Também se compõe da caracterização dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta e a produção de informações. Por fim, apresenta as garantias de credibilidade da pesquisa como instrumento que contribui para a reflexão sobre os processos formativos de professoras/es de escolas do campo.

3.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA

A observação numa perspectiva científica é uma ação que possibilita ao observador, além da aquisição de informações, clarear informações sobre a realidade, identificar problemas, entender conceitos, realizar análises de realidades, permitir aplicações de conceitos e principalmente interpretar relações, indicar, superar e movimentar-se diante de novos problemas. Portanto, é nessa compreensão que a observação participante compôs a caminhada deste trabalho cuja metodologia será descrita nesta etapa. Conforme Brandão (1985),

[...] todos os mundos sociais, todas as instituições da vida estão interligadas de tal sorte e de tal maneira que se explicam através da posição que ocupam e da função que exercem no interior da vida social total, que somente uma apreensão pessoal e demorada de tudo possibilita a explicação científica daquela sociedade. Porque, também, o primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que vivem. Estava inventada a *observação participante* (BRANDÃO, 1985, p.12).

Na perspectiva de Brandão (1985), a observação participante é considerada uma espécie de imersão na cultura do outro, movimento que possibilita não se perder

sociologicamente no compromisso em refletir as condições sociais e desumanizante que estão nas questões sociais do outro, mas permite antropologicamente, pelo método participante, constituir-se como politicamente participante e desvelar por inteiro o mundo do pesquisado, compondo-se como pesquisa, participação de caráter político, pois trata a realidade pesquisada como composição de um projeto, antes de tudo, social.

A observação participante como metodologia requer fundamentalmente o uso de métodos qualitativos que, para Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) é ação à qual o investigador “[...] recorre [...] com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições ‘qualitativas’, de tipo ‘narrativo’” (2017, p. 726). É metodologia cujo movimento de pesquisa apresenta, em sua composição, elementos da antropologia cultural, em que o pesquisador precisa se colocar imerso no cotidiano, na vida da comunidade ou no grupo envolvido na pesquisa e partilhar dos papéis e experiências vivenciadas pelo grupo, na busca de entender e compreender as suas existências sociais e suas práticas no cotidiano.

É metodologia do contato direto, frequente com os atores sociais envolvidos na investigação proposta, na qual o investigador também se torna o próprio instrumento da pesquisa.

A Observação Participante [...] uma metodologia muito adequada para o Investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem. Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sociocultural, dos seus processos (MÓNICO, ALFERES, CASTRO, PARREIRA, 2017, p. 727).

[...] o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível (MÓNICO, ALFERES, CASTRO, PARREIRA, 2017, p. 727).

Ao investigador, o método transforma-se em possibilidade de intervir no cotidiano, trabalhar urgências e necessidades sociais e proporcionar situações para contribuir para novas necessidades, que ofereçam condições para os sujeitos desenvolverem sua atividade, experiências e práticas, documentando a realidade a partir um outro prisma de análise, interpretação e sistematização da realidade, conforme afirma

Lüdke e André (1986): “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, tornando-se um excelente instrumento de verificação da ocorrência dos fenômenos numa aproximação das expectativas e perspectivas dos sujeitos.

A observação participante utilizada é definida como um estudo exploratório e descritivo, cuja ação de observar ocorre como movimento dado de forma natural e humanista, em que a investigação tem foco essencialmente na atribuição de significado nas práticas e vivências, numa relação contínua entre a observação e a participação, ou seja, o observador fica imerso na evolução dos eventos e participante a fim de encontrar uma posição privilegiada para obter as informações e os conhecimentos que seriam possíveis a partir dessa relação de investigação. Compreende-se com isso:

A opção metodológica pela observação de tipo participante responde ao objetivo de proceder, dentro das realidades observadas, a uma adequada participação dos investigadores, de forma “não intrusiva”, e de modo a reduzir a variabilidade residual, nomeadamente a repressão de emoções extravasadas ou comportamentos efetuados, bem como a artificialidade dos mesmos (MÓNICO, ALFERES, CASTRO, PARREIRA, 2017, p. 726).

Para fins de localização do caminho metodológico percorrido durante a pesquisa, sem querer fechar conceituação ou diferenciação entre os conceitos para o estudo, encontramos, na definição apresentada por Peruzzo (2017), que há “[...] quem não diferencie pesquisa-ação de pesquisa participante, nem esta última da observação participante” (PERUZZO, 2017, p. 172). Para a autora, todas têm em comum o fato de serem participativas e implicarem a inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, o que a leva a afirmar que todas as três possuem estratégias em comum, pois compartilham de situações vividas pelo grupo, pela comunidade, pelo movimento social ou pelas instituições em seus propósitos investigativos. No entanto, o que as diferencia, em um primeiro momento, é a intensidade do envolvimento da participação do pesquisador e o papel que os investigados assumem no processo de pesquisa, dando-lhe um caráter ora mais de pesquisa-ação, ora de participação observante ou ora de observação participante (PERUZZO, 2017), sendo este último o caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa, em uma perspectiva de observação participante, tem a finalidade de interpretar de maneira mais ampla e não quantificada, as informações sobre a vida e a relação de um grupo em um determinado contexto ou condição. Torna-se uma prática que se destaca pela ruptura com a forma funcionalista e positivista de fazer pesquisa científica. Para Peruzzo (2017), a pesquisa a partir de uma metodologia da observação participante se destaca como o tipo de pesquisa que

[...] remonta aos estudos clássicos de comunidades desenvolvidos por antropólogos, psicólogos e sociólogos, entre outros, e que se tornaram conhecidos como estudos etnográficos e amplamente aceitos. São estudos para compreender comportamentos, estilos de vida, religiões, culturas, consumo do conteúdo midiático, tribos humanas e não humanas etc. A estratégia básica é a observação in loco dos fenômenos que se quer compreender. Sempre houve a busca do conhecimento para além daquele oriundo dos cálculos estatísticos (PERUZZO, 2017, p. 173).

Diante disso, uma prática de pesquisa em que as relações comunicativas com as pessoas, entre as pessoas participantes e sobretudo na defesa da participação como identificação dos valores e dos comportamentos que existem, foi estabelecida, embora nenhum momento ocorra sem que antes tenha havido a aceitação pelo grupo do envolvimento de pesquisa.

Como pesquisa de observação participante, a finalidade metodológica consistiu na compreensão das atividades cotidianas individuais e coletivas produzidas a partir das práticas pedagógicas dos professores das escolas do campo, bem como o modo em que se produz a interação dessa relação numa prática de formação continuada, com base na formação permanente freireana, identificando, interpretando e analisando a relação entre professor-formador e professor participante, professor participante e professor participante, professor participante com a proposta de formação e como se manifestaram as recepções e os usos na prática pedagógica. Além disso, propôs-se observar a recepção e os efeitos de toda a prática sobre sua forma de pensar e de agir, interpretando, a partir das mensagens traduzidas por suas falas e depoimentos, assim como por meio das análises que trouxeram das interpretações, suas reações, codificações e descodificações diante dos momentos de formação.

Desse modo, utilizando a observação participante como metodologia, a pesquisa compôs-se, de acordo com Peruzzo (2017), com as seguintes características:

O pesquisado ou a pesquisadora se insere no grupo pesquisado, participa de suas atividades na condição de observador/a, ou seja, acompanha as situações de vida do ambiente investigado. [...] o investigador mantém uma distância tática para não se confundir como membro do grupo, exceto em situações especiais em que se romper essa condição.

O observador poder ser “revelado” ou “encoberto”, o grupo pode ter ou não conhecimento de que está sendo investigado. A estratégia mais usual é que seja revelado, até porque é de bom tom pedir permissão ao grupo, comunidade, movimento social ou instituição para realizar a pesquisa [...] das metodologias participativas só se iniciar uma investigação se houver concordância do grupo que se pretende investigar [...]

a) O pesquisador é autônomo no processo de pesquisa. O grupo investigado não interfere nos planos da pesquisa, na definição dos objetivos, nem no tipo de informações registradas e nas interpretações dadas ao que for observado. O papel deste é passivo[...]; deixa-se observar confiante de que estará contribuindo para gerar descobertas científicas [...] (PERUZZO, 2017, p.174-175).

Além dessas características, houve interação do investigador como participante do grupo, observando, envolvendo-se diretamente, tendo direito a voz, porém marcando um cauteloso distanciamento na hora da interpretação — a fim de não criar vieses de percepção e na análise —, e agindo com responsabilidade no ambiente pesquisado, de modo a não interferir demasiadamente no grupo ou criar expectativas que não poderão ser satisfeitas, até pela circunstância de possuir uma posição transitória no grupo. Vale destacar que, desde o primeiro momento, o grupo pesquisado conhecia os propósitos e as intenções do investigador e acolheu com naturalidade, tranquilidade e envolvimento a pesquisa e todos os seus momentos, permitindo sem inibição e desconfiança serem escutados, terem suas falas, depoimentos e momentos de ações práticas registrados.

O estudo pautou-se em uma observação participante, com um alto grau de envolvimento do pesquisador, caracterizado pelas seguintes ações: auxílio na articulação dos encontros; diálogo com os professores participantes para acompanhamento das atividades realizadas durante os eventos e atividades propostas para o Tempo Comunidade; auxílio na organização do ambiente; sistematização de informações e atividades do processo formativo, com participação em alguns momentos pontuais e específico dos debates e diálogo com perguntas, esclarecimentos e contribuições ao grupo, partilhando experiências e vivências de docente e de leituras sobre os temas em estudo.

Na condição de observador, foi preciso ter claro o propósito para estar na situação de pesquisador e, uma vez inserido no contexto, colocar-se a observar as atividades, vendo-as e registrando, observando as pessoas e descrevendo-as, tomando nota dos aspectos físicos, comportamentais e relacionais do contexto de investigação, atento a explicar tudo que poderia aparentemente parecer comum e ser ignorado, mas ciente do valor de cada detalhe e situação.

Assim, comprometido com o uso do alto nível de consciência, sensibilidade, empatia e aproximação da vida social, pedagógica e formativa existente no lócus de pesquisa expressado tanto pelos professores-formadores, quanto pelos professores-participantes, o pesquisador colocou-se à disposição para desenvolver, em conjunto, em um amplo espectro, informações que auxiliaram na compreensão das situações existentes, coletando dados objetivos e também sentimentos subjetivos que surgiam durante as atividades e os eventos da formação, processo que se deu num nível introspectivo e altamente reflexivo: “[...] na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), ou seja, deve haver compromisso social da pesquisa com busca de novas compreensões.

Nessa dimensão, a pesquisa de observação participante traduz-se como propósito para investigar fenômenos em comunidades ou em segmentos, a fim de descobrir comportamentos, realizar interpretações que faz o grupo das questões sociais em que estão inseridos. É investigação contextual que descreve como se produzem os atos em diferentes situações, como ocorrem as recepções de produção e os usos sociais que se faz do que é produzido. Assim, como afirma Peruzzo (2017), a pesquisa de observação participante pode pressupor investigação etnográfica, mas nem toda observação participante é etnográfica, pois a etnográfica está muito focada nos elementos constitutivos da cultura na dinâmica com o cotidiano (PERUZZO, 2017, p. 177). É metodologia muito utilizada na construção de significados a partir da exposição de conteúdos, capturando as relações e as idiosincrasias geradas.

Na pesquisa participante, o pesquisador faz-se constante no ambiente investigado, para ver por dentro cada momento e elementos da pesquisa. As atividades de grupo se dão no contexto sendo estudado, de forma consistente e sistematizada. O

pesquisador se envolve nas atividades e convive a partir delas com os interesses e fatos, assumindo no contexto o papel do outro, a fim de alcançar sentido para suas ações. Ressalte-se que, no processo da pesquisa, o investigador não só vivenciou o contexto e as atividades do outro, mas criou possibilidades para que os envolvidos pudessem participar e compor cada etapa da realização da pesquisa, revertendo o processo em benefícios dos deles mesmos. A pesquisa procurou proporcionar formação do pesquisador, dos formadores e principalmente dos participantes sobre a prática da formação numa perspectiva da pedagogia da libertação de Paulo Freire, contribuições que se materializaram como possibilidade para reinvenção de processos formativos.

Dessa forma, o pesquisador torna-se comprometido e participante do “[...] trabalho histórico e dos projetos de luta do outro” (BRANDÃO, 1985, p. 12), desmitificando o valor da compreensão para oferecer explicações e traduções a partir de uma perspectiva de pensamento cientificamente estabelecido, mas substituindo por uma compreensão de pesquisa que se coloca a servir, a partir da possibilidade de intervenções que auxiliem na superação de condições paralisantes que permeiam a realidade concreta dos sujeitos, subtraindo-lhes autonomia, emancipação e consciência crítica da realidade.

Assim, na compreensão de Brandão (1985), o outro se transforma em uma convivência e a relação obriga que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura, assumindo direta ou indiretamente um compromisso ético e empático durante a observação, a interpretação e a análise das informações, pois “[...] quando o outro me transforma em um compromisso, a relação obriga a que o pesquisado participe de sua história” (BRANDÃO, 1985, p. 12).

A pesquisa, numa dimensão da observação participante, traduz-se como trabalho político e de luta popular, quando permite compreender que a voz do outro, a forma de narrar e arranjar os elementos se dão a partir de sua história de vida (como pessoa, morador, profissional e participante da comunidade), da qual se utiliza para trazer com naturalidade qualquer outro assunto que compõe seu lugar de classe, ou da visão de mundo, de seu trabalho político e social, constituindo-se assim como parte integrante da pesquisa participante (BRANDÃO, 1985). Nesse sentido, os envolvidos deixam de estar num lugar da relação na pesquisa e assumem-se como parte coletiva, orgânica

e participante de todos os momentos do trabalho, reconhecendo-se no conhecimento da ciência e em sua construção como direito do grupo, principalmente quando se trata dos movimentos sociais, no que se refere à produção, ao poder e à cultura.

A pesquisa se transforma em uma dimensão capaz de formar através de práticas e ações coletivas de aprendizagem, tornando-se ponte para a transformação dos sujeitos em sujeitos políticos, capazes de reivindicar, organizar-se ativamente, desvelando o pensar criticamente a sua realidade concreta e de forma real. Esse método auxilia os sujeitos participantes a identificar por si os problemas, realizar análises críticas e buscar soluções adequadas (GAJARDO, 1984).

Nessa perspectiva, visa compreender os fenômenos e os diálogos presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos, ao perceber a maneira como são organizados, estruturados, reestruturados e definidos os aspectos presentes nas práticas pedagógicas e educativas dos fazeres docentes diários no contexto participante do movimento de pesquisa. Assim, como estabelece Chizzotti (2006, p. 83), é necessário compreender que a pesquisa é um processo de formação e ação que deve provocar uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os determinam, para organizar os meios de defender e promover seus próprios interesses sociais.

O conhecimento não se traduz, nessa dimensão do pensamento, como um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, em que a forma de conceber pesquisa e o conhecimento, pelo 'sujeito-observador' se compõe no processo de conhecimento e se coloca na interpretação dos fenômenos. Nada é neutro, vazio ou de significado isolado, ou seja, a compreensão se dá numa relação entre sujeitos concretos e criadores de suas ações, na relação consigo, com o outro e com a realidade.

O pesquisador, ao fazer escolha pela observação participante como metodologia de pesquisa, torna-se um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais. Vai em busca de um aprofundamento na realidade concreta, na tentativa de familiarizar-se com aquilo que não é visível aos olhos de imediato. É desafiar-se a capturar, trazer a realidade e desvelar os sentidos, ou seja, ir à essência. Para isso, é necessário romper com formas cartesianas de relação com

a produção do conhecimento. Chizzotti (2006, p. 80) segue afirmando que é fundamental na pesquisa valorizar a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

O presente estudo, pautado nessa compreensão sobre os aspectos metodológicos e epistemológicos, tem como principal inspiração a metodologia da observação participante, numa perspectiva qualitativa, na qual a investigação teve sua realização em uma formação continuada de professoras/es de escolas do campo, à luz do paradigma da formação permanente freireana, em que o professor-formador, a figura mais central, esteve na condução do processo de formação e o pesquisador colocou-se numa relação de registros, interpretação do registrado, sujeito-observador de escuta atenta e na análise da proposta de formação desenvolvida pelo professor-formador, ou seja, pesquisando a partir de observação e participação ativa um trabalho formativo composto a partir dos princípios de Paulo Freire. Assim, compreende-se no processo, como afirmam Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017, p. 729), que o ato de realizar pesquisa com enfoque na metodologia da observação participante é “[...] querer participar e ver-se a si próprio e aos outros ao mesmo tempo; registrar o que se vê e o que se experimenta”.

Nesse sentido, o *corpus* de análise da pesquisa foi constituído pelo projeto de formação proposto para as/os professoras/es da rede municipal de ensino de São Domingos do Norte, experienciando a observação participante nos encontros de formação e capturando, por meio de registros, anotações, gravações, os movimentos do processo formativo e as relações entre professores-formadores e professores-participantes, envolto na proposta de formação apresentada e desenvolvida. Foram também valiosas as vozes, os comportamentos, as ações, as práticas, as produções e as inúmeras situações relacionais pedagógicas e educativas do processo formativo na relação com a estrutura do curso, manifestadas pelos professores-formadores e professores-participantes da formação, elementos que se tornaram essenciais, gerando anotações, notas e relatórios narrativos que constituíram inúmeros registros de cada encontro da formação.

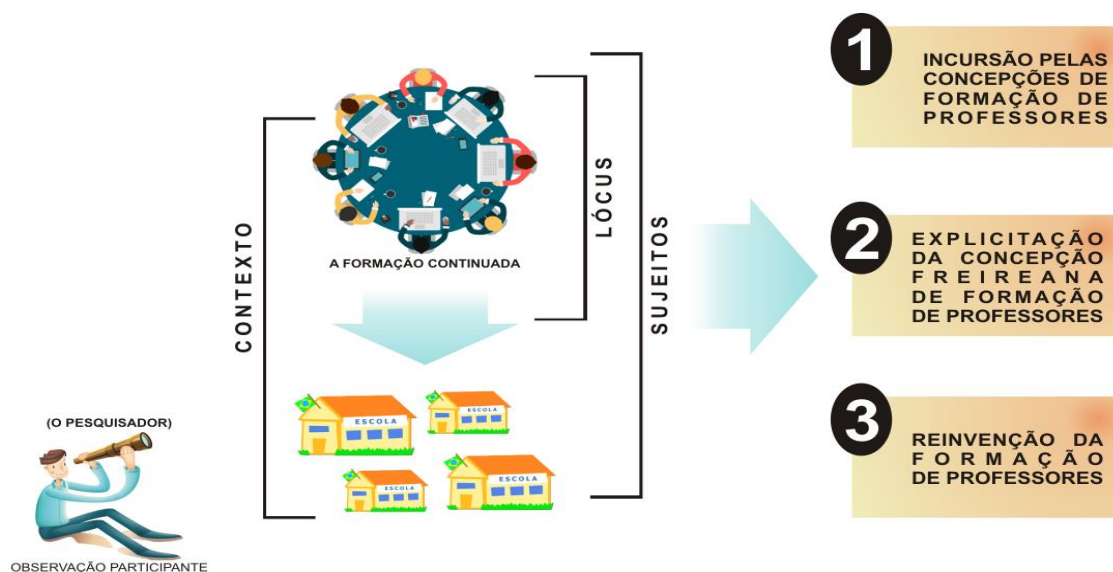
A análise desenvolvida foi realizada como base nos princípios de Paulo Freire, tendo como ponto de partida o princípio da formação permanente, cujas categorias foram

analisadas a partir de cenas que retratam problematizações, contradições, tensões, conflitos e superações de momentos da formação vivenciada, utilizando modelos de análise a partir de trabalho de Paulo Freire (2018c), Saul (2015), Silva (2004) e Giovedi (2016), numa relação que atrela formação docente na perspectiva permanente, currículo e educação do campo, que foram analisados utilizando-se como referência a trama de conceitos construída a partir de princípios freireanos, conforme apresentada na subseção 2.5 desta dissertação.

Todo o movimento de pesquisador observador e participante se deu numa postura qualitativa, ao se colocar no contexto da formação definida como continuada, mas baseada no paradigma da formação permanente freireana. A formação foi conduzida por formadores que são estudiosos e pesquisadores do pensamento freireano, portadores de larga experiência com formações inicial e continuada pautadas nos princípios freireanos, na educação popular e campesina. Foi aplicada em um contexto formativo fundamentalmente composto por educadoras/es de escolas do campo que foram submetidos em suas formações a experiências de formação hegemônicas, de modelos urbanocêntrico, os quais ainda não haviam experienciados um processo formativo cujos valores e princípios se originam em Paulo Freire e na Educação do Campo.

O lugar ocupado no processo de investigação fundamentou-se na incursão pelas concepções de formação de professoras/es, cristalizada na cultura da formação docente, nas suas experiências e vivências. Notaram-se confortos e desconfortos positivos e negativos. Ousamos apresentar a explicitação e a compreensão da concepção de formação e, como resultado parcial dessa incursão, procuramos organizar uma proposta de diretrizes reinventadas da formação de professoras/es, a partir da avaliação, da análise e das compreensões geradas, utilizando um percurso de estudos e pesquisa embasado nos princípios freireanos para repensar e propor processos formativos de educadoras e educadores de escolas do campo. Tal reinvenção pautou-se na concepção da pedagogia da libertação, em que há forte relação com as reflexões sobre o currículo, permeada pela relação prática e teoria. Vivenciou-se a formação conforme ilustra esse espaço-tempo de pesquisa no esquema a seguir:

Figura 2 – Esquema de espaço-tempo de pesquisa



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Todo o processo de investigação, análise e construção de interpretação considerou, nesse lugar de observação participante de abordagem qualitativa, um conjunto de categorias freireanas, prévia e criteriosamente selecionadas, compreendidas como portadoras de princípios pedagógicos, sociológicos, gnosiológicos, políticos, antropológicos, filosóficos, considerados fundamentais no pensamento de Paulo Freire. Essas categorias funcionaram como suporte na realização de olhar crítico e sensível, na seleção, na realização de juízos, análises, compreensões, interpretação e sistematização de informações do processo de formação para fundamentar os destaques e as constatações suscitadas.

Para os momentos de observação e participação, foram utilizadas categorias como o diálogo, a criticidade, a situação-limite, a problematização, a reflexão crítica sobre a prática, a democracia e a conscientização, a práxis-transformadora e a autonomia docente, para auxiliarem na análise dos movimentos que a estrutura da formação investigada proporcionou aos professores-formadores, professores-participantes. Também foi possível observar a relação que o processo formativo desenvolvido manteve com a prática pedagógica, na construção da politicidade docente, sua autonomia, emancipação e transformação da práxis pedagógica.

A proposta de pesquisa analisou o processo de formação permanente de educadores/as do campo, na perspectiva freireana, no município de São Domingos do Norte, efetivado a partir do Programa de Extensão, com 90 (noventa) horas, organizado em 10 (dez) encontros, cada um organizado em dois momentos: um primeiro, com atividades em reuniões formativas e um segundo com atividades formativas realizadas no Tempo Comunidade de formação, que correspondia a cinquenta por cento da formação. O processo formativo que foi coordenado pelos professores Valter Martins Giovedi e Débora Monteiro do Amaral, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Norte e Universidade Federal do Espírito Santo.

Foi possível observar que a formação envolveu as/os educadoras/es participantes na construção de práticas pedagógicas contextualizadas com suas realidades, tendo como ponto de partida a análise e as reflexões das situações-limites vivenciadas e experienciadas por elas/es, a fim de ressignificar conseqüentemente a elaboração do planejamento de suas práticas. A prática formativa ocorreu com a compreensão crítica apoiada na escuta cuidadosa das falas, das experiências de grupo, das produções e do envolvimento nos momentos de formação, realizado a partir de uma abordagem temática e problematizadora freireana, na perspectiva da formação permanente defendida por Paulo Freire.

Por fim, todo o fazer da pesquisa teve por base a observação participante de um programa de formação continuada na perspectiva da formação freireana pela ação problematizadora do processo formativo, de reflexão das práxis de formação de educadores/as do campo, de compreensão das transformações. Tudo isso gestou interpretações e construções do conhecimento, levantadas a partir da voz, na fala dos sujeitos coletivos, sociais, culturais e repletos de saberes e valores que estiveram como participantes da formação. Na observação participantes, o pesquisador permitiu-se, em todas as camadas de reflexão, juntar elementos para a reinvenção da prática da formação docente e sua relação teoria e prática em escolas do campo.

Como resultado dessa observação e análise, serão apresentados, nas considerações finais e no produto deste trabalho, fundamentos e indicações metodológicas, que podem contribuir para a formação de educadoras/es na perspectiva freireana. A

seguir, será exposto com mais detalhamento o lócus da pesquisa e as características da Educação do Campo no contexto em que se deu o processo de pesquisa.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA: SÃO DOMINGOS DO NORTE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O trabalho foi realizado com professoras/es de escolas do campo seriadas e multisseriadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos finais, da região centro-oeste do estado do Espírito Santo, no município de São Domingos do Norte, que, conforme dados do IBGE, possui uma área territorial de 298,580km², onde há uma população de 48% que reside na zona urbana e 52% na zona rural do município de acordo com informações do Censo de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

A Figura 3, confeccionada manualmente, indica a localização do município, que compõe a região centro-oeste na cor verde no mapa e possui limites com Pancas, Águia Branca, São Gabriel da Palha, Governador Lindenberg e Colatina. Na região, há significativa participação de movimentos sociais, tais como Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Trabalhadores Sem-Terra (MST), comunidades pomeranas, associações de produtores e sindicatos rurais.

Figura 3 – Localização do município de São Domingos do Norte no estado do Espírito Santo



Fonte: Elaboração do autor (2019)

A economia local é baseada, principalmente, na exportação de granito extraído na região e na produção de café *conillon*. São Domingos do Norte se caracteriza como município basicamente rural, onde pouco mais da metade da população reside no campo, constituída predominantemente por pequenos agricultores, assentados, meeiros, pomeranos; mesmo aqueles que residem na cidade possuem uma relação muito próxima com a atividade rural.

A pesquisa foi desenvolvida com educadores/as da rede de educação municipal de São Domingos do Norte, que lecionam para estudantes da Educação Infantil de 4 e 5 anos de idade e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, de escolas seriadas e multisseriadas do meio rural, com funcionamento no período matutino, cuja maioria dos estudantes chegam à escola por transporte escolar. As turmas são compostas por filhos de produtores rurais, empregados do campo, pequenos agricultores, fazendeiros, meeiros, trabalhadores dos sítios de extração de granito e filhos de assentados e pomeranos. São salas de tamanhos variados, quanto ao número de alunos e faixa etária, com dificuldades, precariedades, especificidades e peculiaridades de escolas instaladas no meio rural. O município possui setenta e seis

professores, sendo 15 efetivos e 51 em regime de designação temporária, com quatro diretores e quatro pedagogos, para 17 escolas no campo: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Braço do Sul, EMEF Córrego da Divisa, EMEF Córrego Dumer, EMEF Córrego Ferrugem, EMEF Patrimônio de Santo Antônio, Escola Pluridocente Municipal (EPM) Fazenda Santa Helena, Escola Unidocente Municipal (EUM) Adventista de Bela Vista, EUM Adventista de Morobá, EUM Braço do Sul, EUM Córrego Feio, EUM Córrego Negro, EUM Córrego São Gonçalo, EUM Manoel Rozindo da Silva, EUM Maria Mariane, EUM Patrimônio de São Francisco, EUM São Paulo da Cruz e Escola de Educação Infantil Municipal (EEIM) Cebolinha, sendo três unidades multisseriadas e catorze seriadas.

As escolas da rede municipal de São Domingos do Norte, de onde são os educadores/as que foram envolvidos no estudo, ficam todas situadas no meio rural, atendem 675 estudantes, dos quais 107 da Educação Infantil, 336 do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 232 do Ensino Fundamental – Anos Finais. Algumas escolas são compostas por equipe de professores, gestores, pedagogos, auxiliares de secretaria escolar, equipe de limpeza e preparo de alimentação, auxiliares para crianças deficientes e organizam-se em salas seriadas, com professores para disciplinas específicas, mas há unidades escolares com salas organizadas com turmas conjuntas, de 4 e 5 anos, na Educação Infantil, e de 1º ao 5º anos, do Ensino Fundamental, nas quais há apenas o professor e toda a organização da unidade escolar. Boa parte das unidades escolares possui infraestrutura satisfatória, mas não há biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, espaços de aprendizagens, tais como sala de vídeo, sala de multirrecursos para apoio especializado a crianças com limitações de aprendizagem, para favorecer o trabalho docente.

De acordo com dados do Censo Escolar (2018), é possível identificar que a rede de ensino do campo do município possui uma taxa de evasão de 0,15% e taxa de reprovação de 3,33%. O censo ainda destaca que o município possui uma central administrativa de educação, definida como Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Norte, de cujo total de unidades escolares existentes apenas cinco possuem equipe de apoio administrativo, sendo as escolas unidocentes e pluridocentes, por ausência de equipe, acompanhadas e atendidas pelos técnicos que permanecem no órgão central da secretaria de educação.

3.3 PROPOSTA DE PESQUISA: A HISTORICIDADE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROPOSTO PELOS FORMADORES

A pesquisa desenvolveu-se com o acompanhamento, a observação, o registro e a análise de uma proposta de trabalho de formação continuada, na perspectiva do paradigma freireano, junto às educadoras e pedagogas que atuam em salas no contexto de escolas do campo do município de São Domingos do Norte/ES, realizada pela Ufes e pela Secretaria Municipal de Educação, no formato de Programa de Extensão.

A proposta teve origem nos diálogos com a Secretária Municipal de Educação do referido município, que apresentou os desafios educacionais colocados para lidar com o fortalecimento do processo educacional no espaço e tempo de escolas do campo e das propostas de políticas públicas municipais de permanência e de fortalecimento da Educação do campo. A parceria foi formalizada entre Universidade e município, conforme os documentos apresentados de forma oficial à prefeitura de São Domingos do Norte após a solicitação manifestada pela Secretária de Educação do município (ANEXOS A e B).

Nesses diálogos, também foi colocado pela secretária de educação as dificuldades que as educadoras (pedagogas e professoras) do município enfrentam para lidar com as turmas no campo dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil para garantir a aprendizagem dos/as estudantes. Foi possível observar e constatar que a secretária reconhecia a necessidade de construir uma proposta local de constituição de um currículo e uma prática pedagógica contextualizada de acordo com as comunidades campestres, mas ressaltava que eram necessárias ações mais pontuais de formação, voltadas para essa realidade escolar, capazes de conectar, ainda mais, as aprendizagens à realidade concreta das/dos estudantes. Notou que havia inúmeras formações ofertadas aos professores, oriundas da esfera federal e/ou estadual, tais como PNAIC, Alfa, PAES, Trilhas, Escola da Terra, Agrinho e palestras oferecidas pela secretaria do município, mas que não conseguiam dar conta de dialogarem com a realidade das escolas do meio rural.

Um dos aspectos que sobressaiu das manifestações sobre as dificuldades foram os desafios de ter que adequar o trabalho pedagógico à realidade das crianças provenientes das regiões rurais do município, ou seja, um dos desafios está na efetivação de currículos e práticas pedagógicas apropriados às necessidades dos/as filhos/as dos/as camponeses/as e às suas comunidades. Outro está relacionado à própria natureza do trabalho pedagógico no contexto de salas multisseriadas e seriadas do campo. Como sabemos, ao agrupar crianças de diferentes faixas etárias em uma mesma turma e ao mesmo tempo, a professora precisa desenvolver planos de trabalho pedagógico, estratégias, atividades e ações adaptadas a essa realidade, sob a pena de a escola tornar-se um espaço sem sentido para as crianças.

Tendo por base o referencial teórico-metodológico na perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, iniciou-se uma proposta organizada com formação docente em que a metodologia foi elaborada a partir de contribuições das educadoras. Organizou-se o trabalho pedagógico a partir da abordagem temática freireana, cujo objetivo geral foi contribuir para o processo de formação continuada das educadoras (pedagogas e professoras) de escolas do campo do município de São Domingos do Norte, buscando construir e desenvolver propostas curriculares e práticas pedagógicas articuladas com a perspectiva da Educação do Campo referenciada em Paulo Freire, na reflexão da própria prática realizadas pelos educadores e na realidade concreta dos educandos.

A partir daí, foi possível identificar encontros e momentos de formação que promoviam a reflexão coletiva sobre os currículos e as práticas pedagógicas vigentes nas escolas do campo do município, buscando identificar possibilidades, limites e concepções teóricas. O diálogo sobre as principais características da Educação do Campo local, quando compreendida a partir da perspectiva de Paulo Freire, proporcionou momentos de reflexão, construção de propostas e ações que aprofundavam a compreensão e a efetivação de currículos e de práticas pedagógicas, viabilizando momentos de apresentação das novas propostas de currículos e práticas, bem como de trocas de experiências entre as professoras a respeito de suas construções.

A partir do processo de investigação, foi possível pensar a possibilidade de fazer formação na perspectiva para Educação do Campo, explorando condicionantes do decorrer da formação, com base nos aspectos sociais, culturais e históricos, nos momentos de encontros do grupo, nas falas e nos depoimentos dos participantes e

dos formadores, nos materiais utilizados, nas produções dos professores participantes, observando-se como a formação foi se estruturando e se materializando a partir das práticas formativas, dos diálogos surgidos, das leituras e das escritas realizadas.

O projeto de extensão de formação continuada freireana de educadoras de escolas do campo do município de São Domingos do Norte/ES, sob coordenação do professor-formador Valter Martins Giovedi, de Departamento Educação e Política e Sociedade, do Centro de Educação, membro do Gepeces e do GEPPF, em parceria com a Secretaria de Educação de São Domingos do Norte, foi o objeto principal de estudo e investigação da pesquisa em questão.

A proposta traçava como objetivo geral contribuir para o processo de formação continuada das educadoras (pedagogas e professoras) de escolas do campo multisseriadas do município de Pancas, buscando construir e desenvolver propostas curriculares e práticas pedagógicas articuladas com a perspectiva da Educação do Campo referenciada em Paulo Freire, com os seguintes objetivos específicos: 1. promover reflexão coletiva sobre os currículos e as práticas pedagógicas vigentes nas escolas do campo de São Domingos do Norte, buscando identificar possibilidades, limites e concepções teóricas; 2. dialogar sobre as principais características da Educação do Campo quando compreendida a partir da perspectiva de Paulo Freire; 3. proporcionar momentos de reflexão, construção de propostas e ações que aprofundem a compreensão e a efetivação de currículos e de práticas pedagógicas articuladas com a perspectiva de Educação do Campo freireana; 4. viabilizar momentos de apresentação de novos currículos e práticas, bem como de trocas de experiências entre as professoras a respeito de suas construções, visando inicialmente atender 35 educadoras (entre professoras e pedagogas) de escolas do campo do município no período de abril de 2018 a junho de 2019, com carga horária total de 90 horas, cumpridas em regime de alternância, sendo 50 horas de Tempo Universidade (TU) e 40 horas de Tempo Comunidade (TC), totalizando 10 encontros com duração de 4h.

O presente projeto constitui-se de uma proposta de trabalho de formação continuada junto às educadoras e pedagogas que atuam em salas multisseriadas e seriadas no contexto de escolas do campo do município de São Domingos do Norte/ES.

Diante desse contexto, enquanto profissionais formadores de educadores e educadoras do campo da Licenciatura em Educação do Campo da UFES, os formadores mostram motivados e desafiados a contribuir com o processo de formação continuada das professoras das escolas do campo de São Domingos do Norte, pautando-se no referencial teórico-metodológico da perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire, procurando organizar a metodologia do trabalho de formação a partir de suas contribuições, com destaque para a organização do trabalho pedagógico a partir de Temas Geradores.

Como aspectos metodológicos da proposta foi organizada e orientada pela concepção de formação continuada de educadores (as) que defende o paradigma da “formação permanente freireana”.

Numa perspectiva implicada por dois momentos de formação o primeiro de análise coletiva dialógica das práticas desenvolvidas pelos educadores-participantes, identificando suas possibilidades, limites e concepções embutidas e a segunda com uma elaboração coletiva e dialógica de propostas de currículos e práticas pedagógicas fundamentadas na Educação do Campo freireana, realizada em 10 (dez) encontros, com momentos de reuniões e de atividades de Tempo Comunidade, que reuniam as/os educadores em uma sala na sede do município, em uma escola estadual, no turno vespertino de 13h às 16h, por períodos quinzenais, em os professores se deslocavam de suas escolas após o encerramento do seu turno de trabalho e em seu próprio meio condução, para momentos que se dava para além do tempo do planejamento coletivo, reunindo professores de escolas do campo de regiões rurais diferentes. A organização e mobilização sempre contava com o apoio e auxílio de uma pedagoga indicada pela secretaria de educação que acompanhava a formação e dava aos formadores todo o suporte que lhe era possível.

Os formadores deixam claro que seria possível definir de modo a priori quantos encontros exatamente seriam necessários para realizar cada um dos momentos, ressaltando que a ênfase em um dos momentos em determinados encontros não implicaria a ausência do outro. Como define o formador

[...] a nossa experiência com formações na perspectiva proposta vem nos mostrando que a análise coletiva das práticas vigentes (momento 1) nos levam a dialogar concomitantemente sobre possibilidades de superação. Da

mesma forma, a elaboração coletiva de propostas de superação (momento 2) nos levam constantemente à reflexão sobre a justificativa de tal construção, remetendo-nos a refletir sobre as práticas que queremos superar. De qualquer modo, ainda que os dois momentos de formação não sejam estanques, eles nos ajudam a organizar um primeiro plano de ação. (Trecho extraído do programa de formação de SDN, autor Giovedi, 2018, p. 6)

Tendo sido os momentos organizados a partir do diálogo com os professores-participantes, no primeiro encontro da seguinte forma, inicialmente:

Quadro 5 – Proposta de formação de São Domingos do Norte

Momento 1: Análise das práticas e concepções vigentes		
Encontro/ Carga horária	Mês/ ano	Atividade de TC
1º (4h)	Abril/2018	3h
2º (4h) – total parcial: 8h	Maió/2018	3h – total parcial: 6h
3º (4h) – total parcial: 12h	Maió/ 2018	3h – total parcial: 9h
Momento 2: Elaboração de currículos e práticas pedagógicas		
Encontro/ Carga horária	Mês/ ano	Atividade de TC
4º (4h) – total parcial: 16h	Junho/ 2018	3h – total parcial: 12h
5º (4h) – total parcial: 20h	Julho/ 2018	3h – total parcial: 15h
6º (4h) – total parcial: 24h	Agosto/2018	3h – total parcial: 18h
7º (4h) – total parcial: 28h	Setembro/ 2018	4h – total parcial: 22h
8º (4h) – total parcial: 32h	Outubro/ 2018	4h – total parcial: 26h
9º (4h) – total parcial: 36h	Novembro/2018	4h – total parcial: 30h
10º (4h) – total parcial: 40h	Dezembro/2018	

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Foi uma formação que se iniciou com 38 educadores/as e finalizou com 22) participantes, na qual a avaliação era processada durante todo o curso em momentos de rodas de conversa, analisando, junto com as educadoras, como estava ocorrendo o processo de construção de novos currículos e práticas. Com base nas produções das educadoras no TC, se tecia cada reflexão e diálogo, acompanhados, observados e registrados na pesquisa. Para a divulgação dos resultados, além de realizar momentos de diálogos com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de São Domingos do Norte, o curso buscou suscitar a escrita de relatórios e artigos para serem divulgados para a comunidade externa, tanto em eventos acadêmicos quanto no âmbito de secretarias de educação.

A proposta aportou-se nos seguintes referenciais teóricos

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALDART, Roseli Salete et. al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000 e **Pedagogia do Oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular: metodologia e sistematização de experiências coletivas populares**. 2. ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

A formação sempre se organizava em momentos de interação, produtivos, alegres e repletos de esperanças, em um clima de cooperação e participação ativa de todas/os (Fotografias 1, 2 e 3).

Fotografia 1 – Formação permanente em São Domingos do Norte



Fonte: Acervo do autor (2018).

Fotografia 2 – Participantes da formação permanente freireana



Fonte: Acervo do autor (2018).

Fotografia 3 – Grupo de participantes da formação permanente freireana



Fonte: Acervo do autor (2018).

A formação ocorria com momentos de exposição pelos professores-formadores de temas e assuntos suscitados das manifestações dos professores-participantes. Esses momentos eram bastante comuns na abertura, na apresentação da proposta de trabalho do dia e nos tempos de encerramentos do encontro.

Fotografia 4 – Diálogo entre formador e participantes



Fonte: Acervo do autor (2018).

No desenvolvimento dos encontros, era muito evidente a participação dos professores da formação com questionamentos, falas, relatos de experiências, indagações e contradições encaminhados ao professor-formador, bem como o diálogo em momentos de atividades em grupo, como mostram as Fotografias 4 e 5.

Fotografia 5 – Atividades em grupo



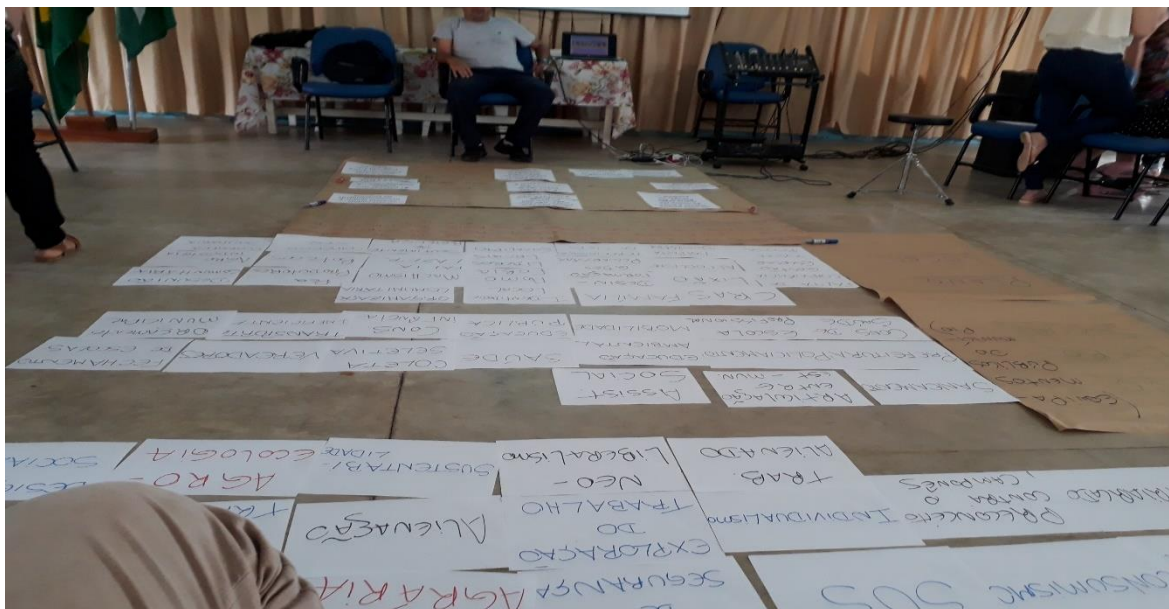
Fonte: Acervo do autor (2018).

Fotografia 6 – Participação nas atividades em grupo



Até os momentos de finalização, o grupo teve a possibilidade de experienciar na prática a construção de rede temática, a partir das coletas de informações que realizaram em suas comunidades escolares, como apresenta a Fotografia 7.

Fotografia 7 – Apresentação da rede temática



Fonte: Acervo do autor (2018).

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA, PRODUÇÃO DE DADOS E FORMAS DE AVALIAÇÃO

Para Lüdke e André (1986, p. 45), em pesquisas em educação numa abordagem qualitativa, a coleta de dados consiste em “[...] ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. A pesquisa requer organização de cada material, separando-os em partes que exigem identificação de tendências, reavaliações, relações e inferências, processo de avaliação que se dá como permanente durante o processo de pesquisa de cunho qualitativo, não estando o processo de coleta de dados fechado a uma fórmula cartesiana de obter informações.

O procedimento de coleta de dados é entendido como descrições e explicações, definidas a partir de pensamentos como o de Ezpeleta (1986), ao vê-lo como

[...] produto de uma cuidadosa construção intelectual mediada pelo trabalho em grupo e a formulação final da teoria. Há diferentes níveis de elaboração, comprometidos na própria decisão de ir a campo, escolher a convivência, fazer registros, analisá-los minuciosamente e sobretudo, pôr em movimento de forma permanente o esforço compreensivo para construir categorias analíticas (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 87).

A coleta de dados foi tratada durante todo o processo de pesquisa como resultado das manifestações que se deram em cada momento dos encontros, nas etapas da formação, nas cenas geradas a partir dos depoimentos e dos diálogos entre professores-formadores e professores participantes, na relação dos professores participantes com as atividades propostas de leituras, releituras, produções escritas e aplicações na prática de atividades propostas durante a formação. Nessas etapas, o pesquisador-observador se colocou no processo a partir de uma interação constante em todas as situações, quer fossem espontâneas, quer formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais dos professores-formadores, dos professores participantes e da equipe de gestão da secretaria municipal de São Domingos do Norte durante o processo formativo. Procurou observar, experienciar e compreender a dinâmica de cada ato e evento, recolhendo informações, compreensões, sentidos, variações, sintonias, conflitos, aspectos coletivos e particulares, situações vividas de forma ética e empática, zelando pelo lugar do formador. A experiência de gestor pedagógico acumulada, na condução de momentos com professoras/es da educação básica, de formações e momentos de planejamento e vivência com professoras/es de escolas do campo garantiu sua participação, que se estendeu para o lugar dos professores participantes, sustentado na experiência pessoal e profissional cuja origem foi a Educação do Campo, como estudante de escola multisseriada e professor da educação básica.

Todos os fenômenos foram igualmente observados e considerados: a constância de manifestação dos participantes, a reação dos formadores, as frequências, as interrupções, as falas, os silêncios, os gestos e as reações coletivas e individuais, a fim de compreender conceitos, representações e interpretações que traziam das experiências e das práticas pedagógicas em escolas do campo, sobretudo acerca dos pensamentos e concepções que possuíam a respeito da Educação do Campo, Paulo Freire e principalmente como concebiam o processo formativo numa dimensão continuada.

As técnicas qualitativas utilizadas durante o processo de investigação para coleta e sistematização de dados foram tratadas com cuidado e zelo de constituir-se como parte integrada de todo o processo formativo desenvolvido com os professores, a fim de observar fenômenos surgidos a partir do desenvolvimento da formação e da estrutura organizada e sistematizada pelos formadores, analisando o conteúdo, as manifestações, os relatos da prática docente pelos participantes e as experiências anteriores de formação, vivenciadas tanto pelos formadores quanto pelos professores-participantes.

O processo de investigação e de captura das informações foi construído a partir da escuta e observação, gravação em áudio de todos os momentos da formação, registros fotográficos, orientados por um roteiro de acompanhamento e orientação da observação, conforme o roteiro para suporte da observação participante nos encontros de formação (APÊNDICE A), que subsidiava as anotações de campo, orientando a observação e a classificação das informações obtidas. A criação do roteiro para orientar a observação tinha o objetivo de reduzi-la, porém como finalidade propiciar instrumentos que dessem condições para fundamentar a visão da prática compreendida no processo formativo e a perspectiva freireana, atentando para a observação da organização, o domínio da experiência da perspectiva de formação permanente freireana, a metodologia utilizada pelos formadores, as falas significativas, os comportamentos, as reações que elas provocavam nos participantes e as reflexões mobilizadas sobre a prática, enfim, aquilo que emergia a cada encontro

No processo da pesquisa, as anotações foram feitas em campo, em caderno próprio, em forma de tópicos que auxiliaram na retomada das lembranças sobre os momentos dos encontros, auxiliando na compreensão e na escuta dos áudios. Serviam como uma espécie de roteiro e desenho descritivo dos elementos e do que constituía cada encontro, bem como os destaques de reações, manifestações e mudanças de comportamentos ou intervenções que ocorriam a cada instante.

Além dos roteiros e dos registros, houve o uso de sistema de gravação de áudio de cada encontro, que subsidiou a construção de cada um dos dez relatórios narrativos. Os áudios contribuíram para a captura mais fiel da linguagem, dos aspectos das vozes dos sujeitos envolvidos na observação, com a finalidade de registrar aspectos discursivos e da linguagem que traduziam a visão de mundo e da prática pedagógica,

feitas a partir da coleta de falas e depoimentos significativos capazes de traduzir expressões conceituais freireanas, selecionados conforme a orientação proposta pelo recorte de conceitos da trama conceitual, colaborando para a análise do processo formativo.

Os áudios tornaram-se elementos fundamentais para o enriquecimento, oferecimento de detalhes, trazendo maior fidelidade sobre o processo de participação dos sujeitos e na análise observante. Os cruzamentos das informações, os registros construídos a partir dos roteiros de campo e da escuta e a transcrição dos áudios deram aos relatórios maior completude do espelho de informações que se pretendia alcançar dos encontros e do envolvimento dos formadores e participantes com a proposta de formação desenvolvida.

Foi registrado cada tempo por encontro, o que gerou informações que se somavam a partir dos roteiros, das fotografias e dos áudios, dando origem a relatórios narrativos repletos de detalhes descritivos. Nesse sentido, os relatórios se tornaram uma composição que expressam os diálogos, os momentos de atividades e das relações suscitadas do movimento entre professor-formador e professor-participante, mostrando comportamentos, reações, ideias, denúncias, anúncios através de vozes e movimentos que expressam categorias/conceitos freireanos e elementos que totem a manifestação de processos formativos transformadores da prática docente.

As cenas capturadas, organizadas e sistematizadas a partir do olhar e da escuta do pesquisador traduziam registros de situações vivenciais, resgatando o testemunho dos envolvidos e suas diferenças. Por meio dessas cenas, buscava-se incorporar as categorias e princípios freireanos da trama conceitual, a fim de demonstrar os processos formativos e vivenciados nos momentos da formação. Havia também a intenção de provocar reflexões com as cenas, tendo como referência as vivências dos envolvidos, em uma situação de processo coletivo suscitado a partir das etapas que a formação continuada na perspectiva da formação permanente freireana estava sendo capaz de evocar. Foram utilizadas neste trabalho para revelar dinâmicas, categorias e formação que se justificam nos princípios de Paulo Freire, ilustrando preciosidades por poderem evocar situações em espaços e tempos diferentes sobre questões que são identificadas a respeito dos temas de pesquisa de forma

semelhante em outros lugares, momentos em situações de formação e reunião de grupo de educadoras/es.

Quando sentava para escrever descrevendo detalhadamente cada momento e cenas que presenciei, os elementos contidos nas memórias de registro que subsidiaram cada etapa de construção dos relatos, dos relatórios dialógicos que iam sendo escritos e materializando em um documento com todos os diálogos promovidos em cada encontro, gerando cenas do cotidiano formativo que traduziam as características e acontecimentos de cada fase, que foi estruturada em relação a cada momento da pauta da formação, tornando possível mergulhar em situações que emergiam conceitos freireano com inúmeras possibilidades de exploração formativa.

A cada registro e parada para detalhar e organizar os relatos de cada encontro ficava mais claro para mim a necessidade de repensar a formação continuada de professores, principalmente das escolas do campo. Era surpreendente o quanto os professores-participantes estavam endurecidos para a formação, tendo como exercício a leitura da literatura de clássicos da educação; como era difícil e desafiador romper os modelos hegemônicos e cristalizados em suas práticas e em sua formação no decorrer da carreira.

Foi possível constatar que diversas manifestações suscitavam violência simbólica no processo formativo e na prática do currículo e da atividade educativa no contexto das escolas do campo. Foi possível perceber como expressavam, de maneira naturalizada, a repetição de formas e práticas educativas muito comuns na realidade das escolas urbanas e a negação da realidade concreta dos educandos, por entender e defender uma prática de educação muito imbricada pela meritocracia, como o vestibular, as avaliações externas, o cumprimento do currículo prescritivo sem refleti-lo e as pressões do sistema e da família.

Foram observações que duraram oito meses, com encontros de formação entendidos como um tempo e carga horária satisfatória para suscitar elementos e informações capazes de assegurar a sistematização de material necessário para demonstrar a pertinência de pensar o processo formativo a partir do paradigma da formação permanente freireana como um categoria analítica crítica e reflexiva na busca da

compreensão e apontamento de mecanismos para reinventar a prática da formação continuada para educadoras/es de escolas do campo.

Todas as informações e registros das observações realizadas foram sistematizadas em relatórios, em formato de narrativa-diálogo, traduzindo as manifestações e as reações dos participantes em cada momento formativo, tanto a partir da voz dos formadores, quanto a partir das vozes dos professores participantes, a fim de captar as representações subjetivas dos participantes. Nos APÊNDICES E e F estão alguns desses relatórios gerados dos momentos de formação

Os registros narrativos tinham como finalidade analisar a formação, pensar a sua estrutura e, a partir das expressões dos envolvidos, buscar cenas, situações e condições para justificar as proposições e a análise das informações geradas a partir dos princípios e conceitos freireanos, tomados por base na trama conceitual. Assim, serviu para construir, a partir de categorias freireanas, bases para as diretrizes que são identificadas como necessárias para reinvenção da estruturação de uma formação, que se fundamenta na formação permanente, repensando o lugar e a função social dos processos formativos para professores de escolas do campo.

Nesse contexto, toda observação, interpretação e análise se sustentou da observação participante orientada pela perspectiva da formação permanente, suscitada dos princípios fundantes desta pesquisa, para repensar o processo formativo desenvolvido para e com professoras/es que trabalham na Educação do Campo. São princípios como a criticidade, o diálogo, a reflexão crítica sobre a prática, a educação defendida numa dimensão de educação problematizadora, tendo a situação-limite como ponto de partida, com possibilidade para a democracia e a conscientização no desenvolvimento de condições favoráveis para a promoção da politicidade docente.

Para a compreensão das características dos sujeitos formadores, objetos centrais dessas observação como instrumento de coleta de informações a respeito da experiência com realização de formações na perspectiva e sobre o diálogo com educadoras/es de escolas do campo, além da permanente observação ativa do seu envolvimento e atuação, foi realizada uma entrevista, em que houve a tentativa de tornar o processo leve e dialógico, desenvolvida em forma de carta-entrevista para os professores-formadores (APÊNDICE D) e a aplicação de um questionário —

Conhecendo o grupo da formação da Secretaria de Educação de São Domingos do Norte —, de acordo com roteiro construído e utilizado (APÊNDICE B).

No item seguinte, será possível visualizar os sujeitos desse processo de análise e investigação, resultado de uma pesquisa com método de observação participante.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A intenção neste subitem é caracterizar os sujeitos da pesquisa em duas etapas: a primeira apresentando os sujeitos formadores e a segunda os sujeitos participantes, pois ambos compõem a coletividade da investigação pretendida com o estudo. Compreende-se que o processo formativo permanente freireano só acontece se houver inter-relação desses sujeitos.

3.5.1 Os sujeitos formadores do processo formativo da investigação

Dois professores participaram como formadores. O primeiro é professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lecionando principalmente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. É professor do Mestrado Profissional em Educação da Ufes, com experiência como professor efetivo da rede pública estadual de São Paulo por aproximadamente 10 anos, na disciplina de Filosofia para o Ensino e também no ensino superior privado por 5 anos, tanto no nível de graduação, quanto de pós-graduação *lato sensu*.

É doutor pelo Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), tendo desenvolvido estudos sobre currículo crítico-libertador e violência curricular na escola pública paulista. Realizou o mestrado no Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), estudando e defendendo dissertação sobre a inspiração fenomenológica da concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire. É graduado e licenciado em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu (2002). Atualmente, é membro da Rede Freireana de Pesquisadores (rede constituída por pesquisadores de diversas universidades públicas e particulares do país, que se dedica ao estudo do legado de Paulo Freire na educação pública brasileira) e é um dos criadores e coordenadores

do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF) da Universidade Federal do Espírito Santo. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação do Campo do Espírito Santo (Gepeces). Acumula ainda experiência com desenvolvimento de programa de extensão pela Universidade Federal do Espírito Santo: *Formação Permanente da equipe pedagógica da secretaria de educação de Domingos Martins: currículo, Paulo Freire e Educação do Campo*; *Formação Permanente de educadores/as do campo da Grande Vitória e região serrana do Espírito Santo*; *Formação continuada de educadores e educadoras de salas multisseriadas em escolas do campo do município de Conceição do Castelo/ES na perspectiva de Paulo Freire*; *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo*; *Paulo Freire e a construção da escola pública popular* e *Processo de formação de professores/as em uma escola do campo em tempo integral na perspectiva freireana*.

Já a segunda formadora possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2007). É Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação pela UFSCar (2010), na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos; Doutora em Educação (2014) na mesma Linha de pesquisa. Faz pesquisa na área de Educação Popular com foco na Educação do Campo e Movimentos Sociais do campo. Atualmente é docente na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) atuando como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo do Espírito Santo (Gepeces) e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF). Atua como Docente do Mestrado Profissional em Educação da UFES. membro no Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo (Comeces), acumulando experiência com programas de extensão e formações docentes, tais como: *Compreendendo a evasão (ou expulsão) no curso de licenciatura em Educação do Campo da Ufes (campus Goiabeiras)*; *A Pedagogia da Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campus da UFES: intervenções educativas em comunidades e escolas do campo*; *A formação de professores em regime de alternância na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC/Ufes) na dinâmica do Tempo-Universidade, Tempo-Comunidade e Auto-Organização dos estudantes*; *Reorientação de práticas pedagógicas em escola do campo na perspectiva freireana: uma pesquisa em uma escola do campo no município de Vila Velha*; *Pedagogia da Terra-Olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do estado de São*

Paulo; Formação permanente de educadores(as) do campo da Grande Vitória e Região serrana do Espírito Santo; IV Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária na Ufes (Goiabeiras); Formação continuada de educadores e educadoras de salas multisseriadas em escolas do campo do município de Conceição do Castelo na perspectiva de Paulo Freire; Aperfeiçoamento em Educação do Campo; Paulo Freire e a construção da escola pública popular e Processo de formação de professores/as em uma escola do Campo em Tempo Integral na perspectiva freireana.

Os sujeitos formadores possuem vasta experiência e amplo envolvimento com as temáticas Formação Permanente, Educação do Campo e Paulo Freire, militando em movimentos em prol da Educação do Campo, da Educação Popular e dos movimentos sociais, atuando na formação inicial e continuada para educadores e educadoras da Educação do Campo, no estado do Espírito Santo. São conhecedores da realidade da Educação do Campo do estado e envolvidos em pesquisas e investigações à luz dos princípios freireanos. Já vêm atuando em práticas formativas há algum tempo pelos municípios do Espírito Santo, demonstrando conhecimento da realidade social e formativa dos docentes da Educação do Campo.

3.5.2 Os sujeitos participantes do processo formativo da investigação

A partir dos questionários preenchidos pelos 38 educadoras/es (entre eles diretores, pedagogos e secretários escolares), foi possível identificar o tempo de experiência na docência e na docência em escolas do campo, a localização de trabalho, o perfil de turma de atuação, a formação inicial e a pós-graduação, o tipo de instituição de formação inicial, a predominância de gênero na profissão, se são residentes da cidade ou do campo e a modalidade de formação, sendo presencial ou Educação à Distância.

Com os dados obtidos a partir do questionário de perfil dos participantes aplicado no início da formação, foi possível obter informações sobre a caracterização dos envolvidos, gerando as análises os gráficos que serão apresentados a seguir. No primeiro bloco, os gráficos apresentam informações sobre o perfil do público da formação, o tempo de docência e onde residem os professores participantes.

No Gráfico 3, nota-se que o público é predominantemente composto por professoras/es do Ensino Fundamental, anos iniciais de salas multisseriadas, seguido

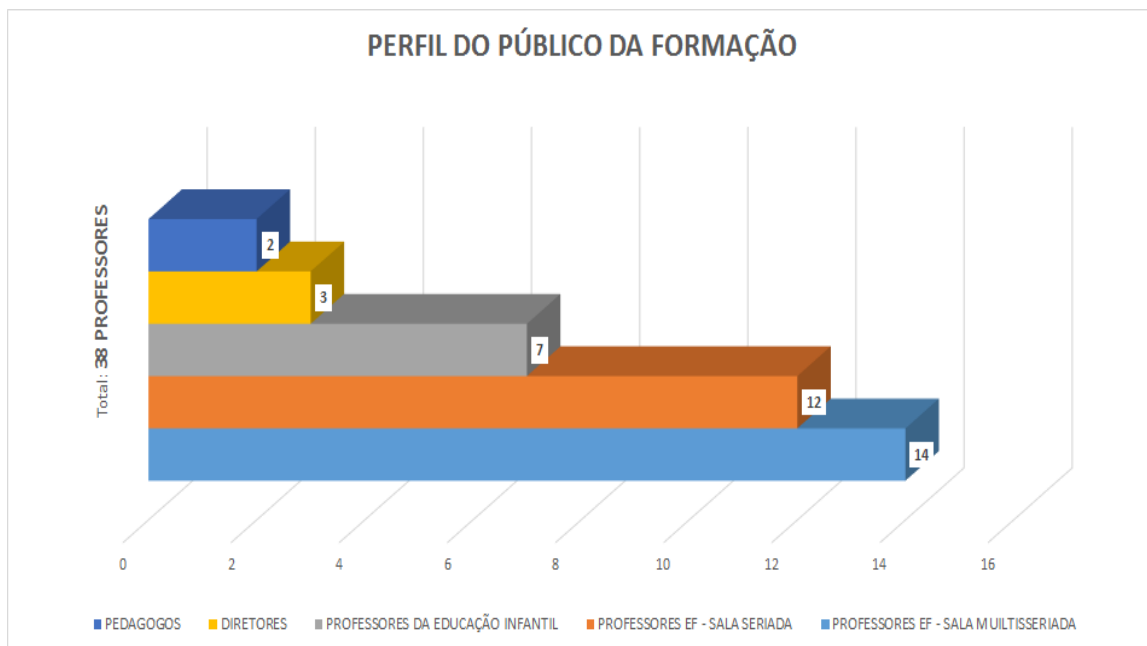
por professores do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, por professoras da Educação Infantil e um pequeno grupo de pedagogos e diretores escolares.

No Gráfico 4, é possível identificar que a maioria dos professores possuem pouca experiências na docência, inclusive na docência em escolas do campo multisseriada e seriada, sendo que 24 professores possuem 1 a 10 anos de experiência, 5 professores com tempo de 11 a 15 anos de experiências e 8 professores com experiência de vinte a trinta anos de docência.

Já no Gráfico 5, identifica-se que a maioria dos professores participantes da formação e docentes das escolas do campo de São Domingos do Norte são residentes do campo, convivendo com essa realidade e conhecendo as necessidades e as oportunidades daqueles que vivem na área rural. No entanto, a maioria, pelos depoimentos e pela comunidade onde atua, descolocando distâncias entre 10 km a 30 km para chegar à escola em que trabalham, utilizam veículo próprio para o deslocamento, prevalecendo o uso da motocicleta, havendo entre as/os professoras/es aquelas/es que residem em municípios vizinhos, como Pancas e São Gabriel da Palha.

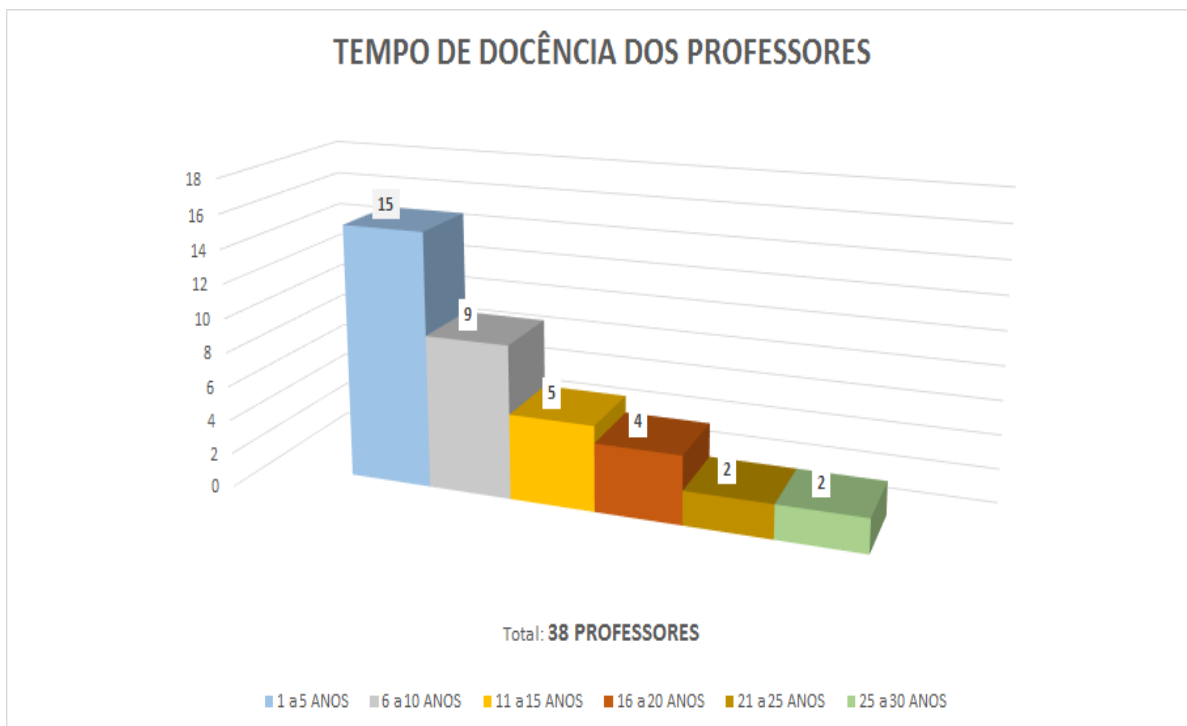
Por fim, no Gráfico 6, é possível identificar que a composição profissional predominantemente do sexo feminino, dado que corrobora os fatos históricos sobre a tendência da composição da carreira de docência da educação básica brasileira, havendo um único professor que atua como diretor escolar.

Gráfico 3 – Perfil do público da formação



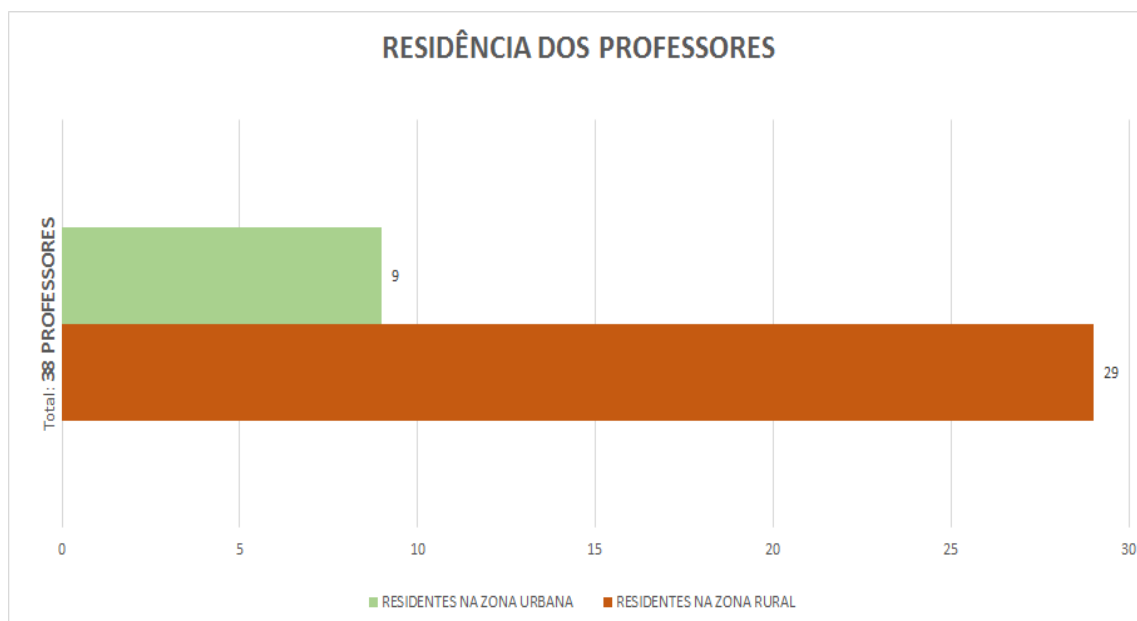
Fonte: Elaboração do autor (2018).

Gráfico 4 – Tempo de docência dos professores



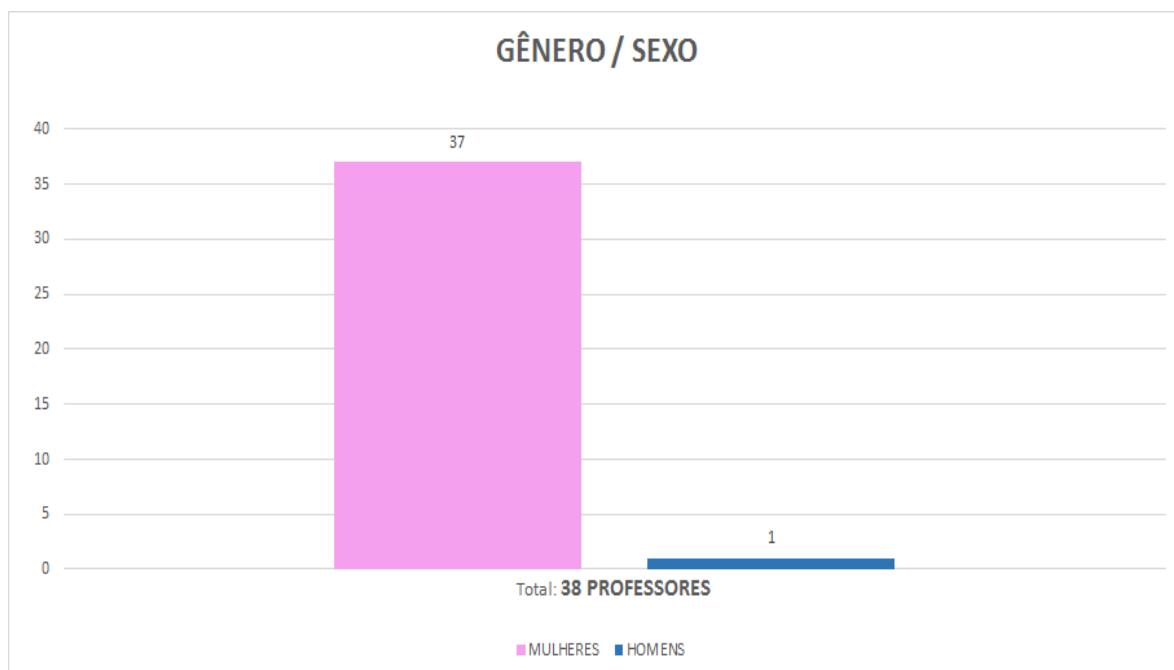
Fonte: Elaboração do autor (2018)

Gráfico 5 – Residência dos professores



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Gráfico 6 – Gênero/Sexo dos professores participantes



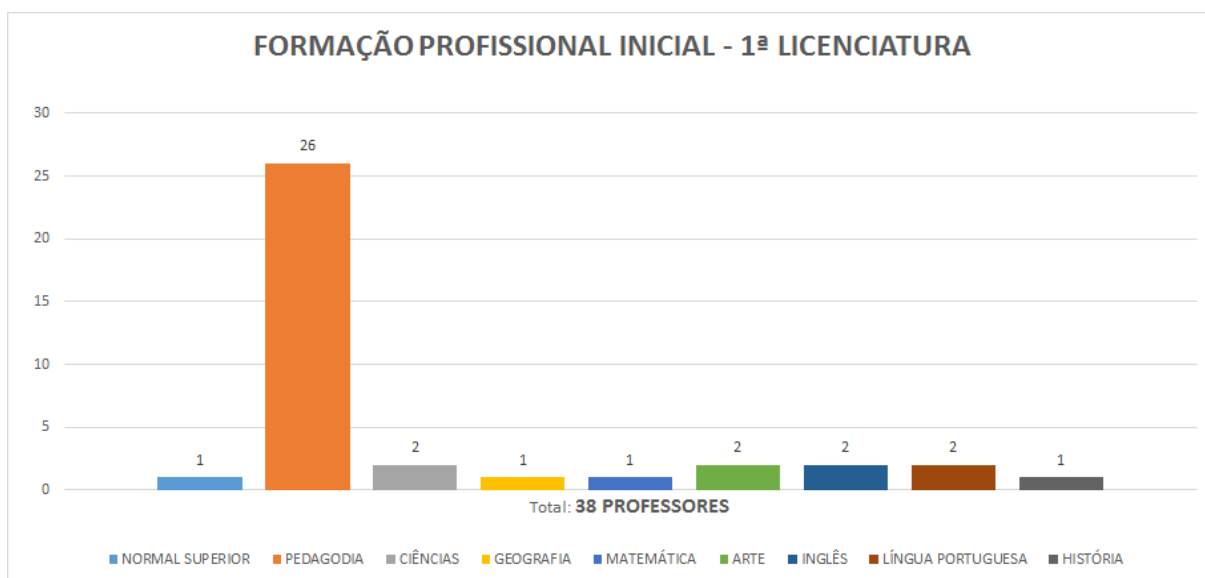
Fonte: Elaboração do autor (2018).

O Gráfico 7 esclarece que os professores que atuam nas escolas do campo de São Domingos do Norte possuem predominantemente a formação inicial no curso de Pedagogia, havendo um número de professoras/es da Educação Infantil com formação em Normal Superior e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais com

graduação em Letras/Inglês, Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa, que, de acordo com o Gráfico 8, referente às Instituições de Ensino Superior, 100% dos participantes obtiveram sua formação inicial no sistema privado, mostrando que formação de ensino superior pública e universidade não constituem a realidade de formação dos docentes.

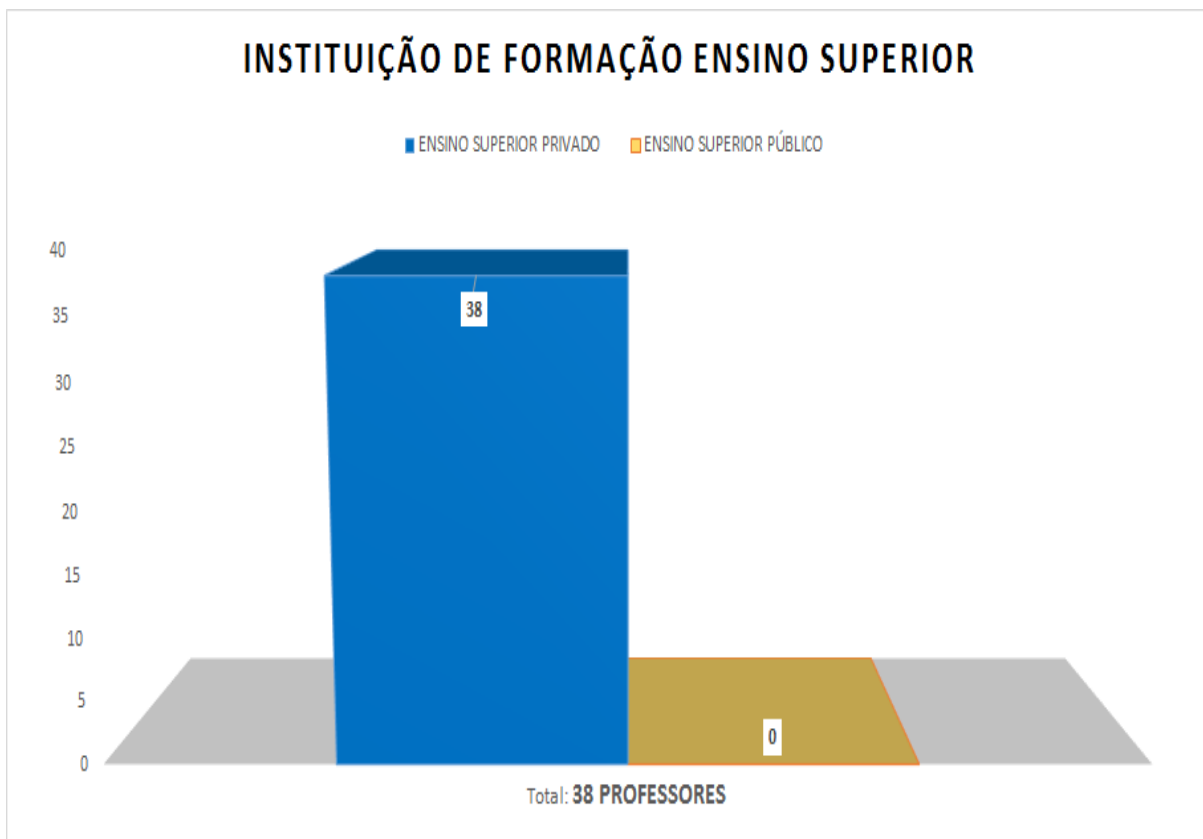
Já no Gráfico 9, foi possível identificar que aproximadamente 40% das participantes apresentam ter mais de uma licenciatura. Por fim, os dados obtidos dos questionários geraram o Gráfico 10, que trata da modalidade de formação. A maioria dos professores realizaram sua formação inicial através de ensino privado à distância; dos 38 professores, esse número representa 21 dos participantes, enquanto 17 cursaram a modalidade presencial.

Gráfico 7 – Formação inicial profissional – 1ª licenciatura



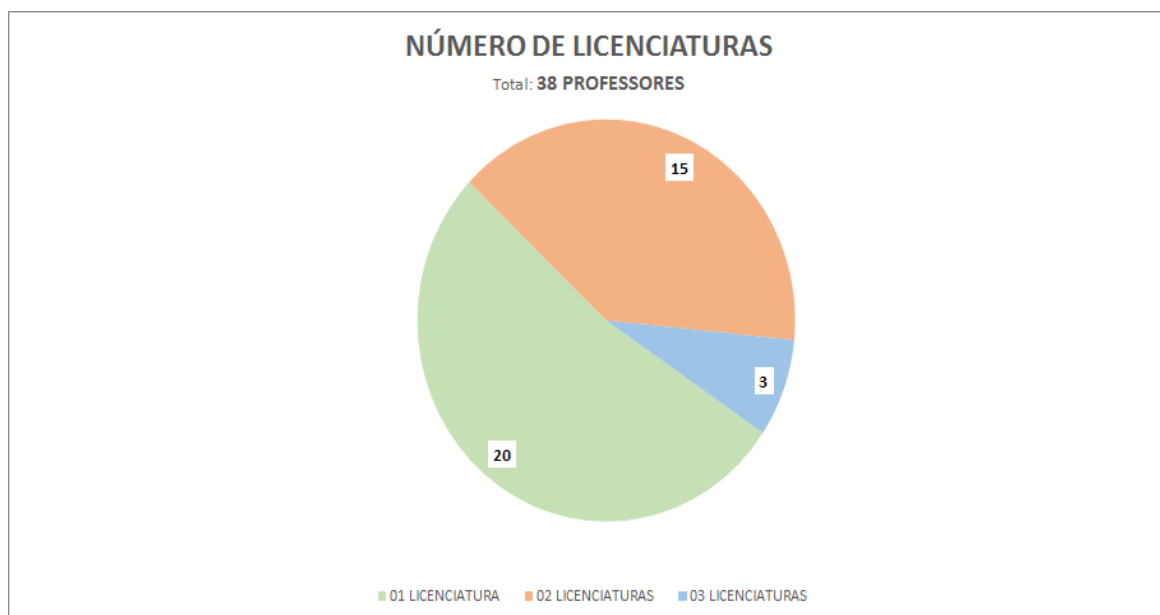
Fonte: Elaboração do autor (2018).

Gráfico 8 – Instituição de formação no ensino superior



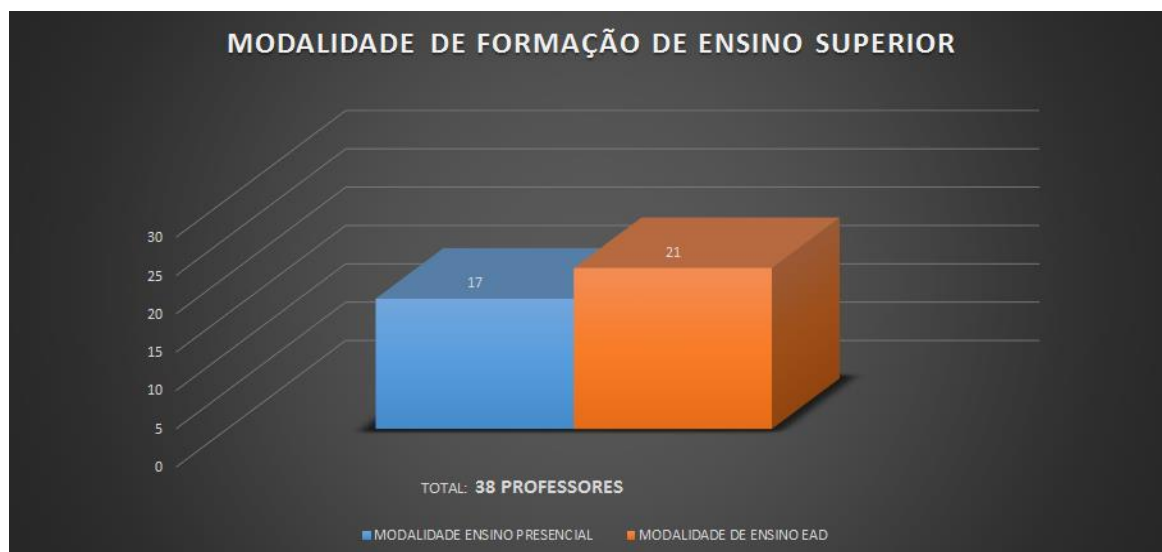
Fonte: Elaboração do autor (2018).

Gráfico 9 – Número de licenciaturas dos participantes



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Gráfico 10 – Modalidade de formação de ensino superior dos professores participantes



Fonte: Elaboração do autor (2018).

A maioria dos professores trabalham apenas um turno, relatam muitas queixas sobre o deslocamento em razão da qualidade das estradas e a baixa renda, que atinge uma média de um mil e trezentos reais como salário-base para 25h de trabalho. Sobre o planejamento e atividades extras, foi possível identificar que é realizado nas escolas seriadas, no próprio prédio; se escolas multisseriadas, ele é realizado no contraturno, no caso, no vespertino, na sede administrativa da secretaria municipal de educação, onde permanece o pedagogo que acompanha e auxilia os professores dessas unidades multisseriadas; as atividades extras são realizadas em projetos como desfiles escolares para mês de setembro, dia da família na escola, festa juninas e julinas, comemorações de páscoa, dia das crianças, dos pais e das mães, comemorações natalinas.

Sobre o tempo de planejamento, os professores relataram que ocorrem cursos, como PNAIC, Escola da Terra, PAES/Trilhas, reuniões de trabalhos, elaboração de planos de aula, preenchimento de pautas e atividades avaliativa e outras demandas administrativas, quando se trata de uma escola multisseriada.

3.6 GARANTIAS DE CREDIBILIDADE DA PESQUISA

Desde que ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação: docência e gestão de processos educativos, tive a oportunidade de participar de inúmeros

momentos que me fortaleceram como sujeito aprendente, repensar concepções e valores, ver a realidade desvelando-se e dando-me a chance de humildemente me refazer e me rever, num movimento que me descontrói a cada instante e me permite reconstruir-me humana e profissionalmente, traduzindo-me uma nova forma de olhar a vida e as relações no mundo e com o mundo. Essa experiência me permite produzir conhecimento e pesquisa.

Foram inúmeros os momentos de discussão, leituras e reflexões sobre a trajetória de minha pesquisa durante cada etapa com meu orientador em momentos individuais de nossas longas e permanentes conversas; durante as disciplinas integradoras e nos tempos com meus colegas de grupos de estudos; com professores do programa e principalmente no encontro com as leituras de Paulo Freire, com sua metodologia e com o grupo de professores da pesquisa de campo. Cada etapa, cada decisão, cada escolha na coleta de informações dos sujeitos da pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de informações, os critérios de análises e as delimitações da pesquisa foram permanentemente objeto de apreciação, discussão e reflexão coletiva.

As apresentações da intenção de pesquisa, o processo da qualificação do trabalho e os constantes diálogos com demais pesquisadores e professores do programa, com suas reflexões e leituras proporcionadas que também compõem o corpo desta pesquisa são elementos que entendo representar a credibilidade e a colaboração para reflexão crítica da pesquisa. O aporte teórico, os conceitos, as categorias de análises de informações e a própria análise suscitada com essa pesquisa sobre o processo de formação continuada se organizaram a partir da minha experiência docente na educação básica para estudantes oriundos de escolas do campo. Filho de camponeses e ex-estudante de escolas do campo, experienciei de perto a realidade como profissional de escolas do campo, suas mazelas, seu fechamento e a ausência de políticas públicas que pusessem as escolas do campo em um lugar de direito.

Os dados apresentados nesta seção apontaram o perfil da pesquisa, os métodos utilizados na investigação dos sujeitos no ano de 2018, as garantias de credibilidade da pesquisa e contribuíram para organizar e sistematizar as etapas de observação participante, de coleta de informações e de dados que serão analisadas na próxima seção com o intuito de continuar a sustentação da credibilidade da pesquisa para

refletir sobre a relação entre processo formativo e docência de educadores da Educação do Campo.

4 OS DADOS PRODUZIDOS E SEUS POSSÍVEIS SIGNIFICADOS PERANTE AS CATEGORIAS FREIREANAS

O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente (FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio, 2017, p. 104).

O momento de análise de um processo de investigação qualitativa, como é caso desta pesquisa, não pode ser entendido ou reduzido à elaboração de juízos ou uma interpretação fechada a fim de criar interpretações pensando em apresentar verdade única, mas deve ser momento que se abre para refletir sobre conteúdos, conhecimentos e tentar desvelar mensagens implícitas, contradições e temas silenciados, permitindo que inúmeras outras interpretações surjam por quem se permite ter acesso a essa produção. Portanto, segundo Chizzotti (1998), precisa ter como objetivo a análise de conteúdo para compreender criticamente o sentido das comunicações que estão nos conteúdos manifestos e latentes, as significações explícitas e ocultas.

Vale destacar que não há pretensão, nesse processo de análise das informações coletadas, dado a partir de escolhas de trechos de um amplo registro do contexto de formação, reflexão e discussão, fechar uma interpretação como sendo a única, mas ter as falas, os depoimentos e o comportamento dos formadores e educadoras/es participantes como ponto de partida para assumir um compromisso respeitoso com uma construção que se dá com base nas práticas e nas experiências que surgem numa realidade concreta de formação realizada “com”.

No primeiro nível da exposição (seção 4.1), foi realizado um mergulho sobre a organização de cada encontro e seus momentos, com uma breve descrição de como foi sua execução na prática. No segundo nível (seção 4.2.1), houve a pretensão de, a partir das informações coletadas, apresentar o lugar e as características das/os formadoras/es de um programa de formação freireana para escolas do campo. No terceiro nível (subseção 4.2.2), por meio de recortes de conteúdo das narrativas construídas do tempo de observação participante, capturamos significações, constituindo unidades de análise e cumprindo com os sentidos e as intenções da pesquisa, com base nos conceitos freireanos, tais como dialogicidade, reflexão sobre

a prática, participação, conscientização, politicidade, currículo e práxis transformadora em uma experiência de formação permanente freireana para educadoras/es de escolas do campo, relacionando-os às observações, condutas, práticas, falas, aos momentos, relatos e às reações, tanto das/os educadoras/es formadoras/es quanto das/os educadoras/es participantes da formação.

Os recortes a partir das categorias utilizadas, foram agrupados por unidades de relação e significação para a realização das análises objetivadas como intenção de reflexão e compreensão desta pesquisa sobre a formação permanente freireana de educadoras/es do campo, acompanhada pelo destaque de seus princípios orientadores e momentos metodológicos, compreendendo a perspectiva freireana sobre formação permanente de educadoras e educadores, seus pressupostos e suas práticas. Propusemo-nos a identificar e analisar os momentos e as fases do programa de formação de educadoras/es pesquisadas/os, à luz de categorias da formação permanente freireana, a fim de, com essa interpretação e análise, organizar um material com indicações a partir das quais seja possível sugerir novas práxis formativas de educadoras/es do campo, apoiada no pensamento de Paulo Freire, como alternativa para orientá-las, mas jamais uma receita pronta de formação a ser replicada.

4.1 PANORÂMICA DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO: SÍNTESE DO QUE OCORREU EM CADA ENCONTRO

Para a organização desta seção, será apresentado em quadros como foi o desenvolvimento das etapas de cada em encontro, numa divisão dos dois momentos de organização da formação. Em algumas etapas, são expostas apreciações e observações sobre situações, fatos e momentos relevantes, a fim de dar clareza da totalidade do trabalho.

Nos encontros 1, 2, 3 e 4, etapa definida como momento da desconstrução — fase analítica de compreensão científica das questões que envolvem a formação —, forma expostas as situações-problemas pelos participantes, as práticas embutidas e as possibilidades. Nessa etapa, foi possível identificar as perspectivas formativas, os limites, as concepções consolidadas sobre formação e sobre o mundo das/os

educadoras/es envolvidas/os, conforme mostram os quadros a seguir. No entanto, a partir do encontro 5, iniciou-se a etapa da fase propositiva e analítica de construção de currículo e práticas pedagógicas na perspectiva freireana e da Educação do Campo, de elaboração coletiva e dialógica de propostas e de reflexão sobre a reorganização curricular, as práticas pedagógicas e a construção de novos conceitos e narrativas pedagógicas fundamentadas na Educação do Campo numa perspectiva do paradigma de Educação Popular e formação permanente em Paulo Freire.

Apresentam-se ainda um quadro sucinto de como foram realizados os encontros e um quadro com a pauta por encontros, acompanhados por um breve texto narrativo de como se deu na prática o processo de formação encontro a encontro, etapa a etapa, para fins metodológicos de entendimento das especificidades do processo formativo, gerada na relação prática com cada contexto, realidade, vivências e experiências levantadas por cada grupo em formação.

Vale ressaltar que, no decorrer do desenvolvimento e da organização das etapas do que foi proposto para cada encontro, foi possível notar que houve incompatibilidade entre o plano proposto e o efetivamente ocorrido nos encontros, pois, como é previsível, em qualquer planejamento ocorrem mudanças em razão do envolvimento e da participação do grupo com a exposição de suas necessidades, seus anseios e suas dúvidas; conseqüentemente as demandas reais e o tempo necessário para lidar com o que era posto pelos participantes geraram o não cumprimento de tudo o que foi planejado para determinado dia, com sua extensão no encontro seguinte, não havendo condições de realizar reais aprofundamentos de alguns temas.

Quadro 6 – Momento de desconstrução na formação permanente em São Domingos do Norte

ETAPA 1: MOMENTO DE DESCONSTRUÇÃO (Fase analítica de compreensão científica das questões envolvem a formação, as situações-problemas expostas pelos participantes, as teorias embutidas nas práticas e possibilidades se superação).	
ENCONTRO 1	Relato 1 – Comparação de práticas pedagógicas e levantamento das situações-limites mais significativas das educadoras
ENCONTRO 2	Relato 2 – Análise crítica das práxis instituídas.
ENCONTRO 3	Relato 3 – Educação Popular no contexto escolar
ENCONTRO 4	Relato 4 – Análise das práticas e concepções vigentes na Educação do Campo: Educação Rural, Educação do Campo e Educação do Campo na perspectiva freireana

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Quadro 7 – Momento da construção na formação permanente em São Domingos do Norte

ETAPA 2 - MOMENTO DA CONSTRUÇÃO (Fase propositiva e analítica de construção de currículo e práticas pedagógicas na perspectiva freireana e da Educação do Campo).	
ENCONTRO 5	RELATO 5 – Planejamento, organização e elaboração da estratégia da investigação das situações-problemas, falas significativas e limites explicativos
ENCONTRO 6	RELATO 6 – Execução da investigação temática e organização e sistematização de informações coletadas na construção de momentos organizacionais da construção do currículo e prática pedagógicas
ENCONTRO 7	RELATO 07 – Construção da base da rede temática: tema gerador, falas significativas e contratema
ENCONTRO 8	RELATO 8 – construção da base da rede temática: tema gerador, falas significativas e contratema
ENCONTRO 9	RELATO 9 – Construção das dimensões local, microssocial e macrossocial da rede temática
ENCONTRO 10	RELATO 10 – Construção das dimensões local, microssocial e macrossocial da rede temática
ENCONTRO 11	RELATO 11 – Avaliação da formação e início da construção de programações e de atividades pedagógicas contextualizadas

Fonte: Elaboração do autor (2018).

Quadro 8 – Plano do Encontro 1

Dia da reunião:	24 de maio de 2018
Nº do encontro:	Plano do 1º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	38 participantes
Tempo:	13h às 17h – 4horas
Tema em discussão	Comparação de práticas pedagógicas e levantamento das situações-limites mais significativas das educadoras
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Boas-vindas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação; apresentação dos/as professores/as da UFES do programa de extensão que coordenarão o processo e apresentação dos/as cursistas (nome, graduação e licenciatura, disciplina com que trabalha na rede municipal, séries/anos com que trabalham e tempo como professor /a da rede).</p> <p>Momento 2: Realização da atividade de levantamento de situações-limites da prática pedagógica, com a aplicação do questionário: a) Como professor, qual a maior problema que você sente no contexto de sala de aula?; b) Como você analisa este problema, ou seja, como você o compreende?</p> <p>Momento 3: Realização da atividade em grupos, de análise comparativa de duas aulas da disciplina de Ciências, pensando sobre a prática docente.</p> <p>Momento 4: Encaminhamento e orientação da atividade para o Tempo Comunidade: Leitura do texto: “O conceito de violência simbólica para Bourdieu e Passeron” (Autor: Valter Martins Giovedi), respondendo a seguinte pergunta: Qual o ponto do texto que chamou mais a sua atenção? Justifique.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do encontro 1

O primeiro encontro em 24 de maio de 2018, iniciou-se às treze horas, em um auditório da Escola Estadual São Domingos, cedido à Secretaria Municipal de Educação para a realização das atividades. Início pontual. A sala foi organizada a dinâmica de trabalho, em semicírculo, com ativação dos equipamentos de áudio e *Datashow*. O professor-formador se colocou verificando os detalhes e preparando sua organização para início e condução das atividades. Aos poucos, em paralelo com a organização, as/os professoras/es participantes foram chegando e se ajeitando no ambiente. Algumas/alguns chegaram pontualmente, outros com algum atraso. Essa diferença no tempo de chegada tem relação com a distância do local de formação com a escola de onde o professor participante se desloca do meio rural. Alguns/algumas se deslocam a uma distância de aproximadamente 44 km. Entre as/os professoras/es participantes,

há aqueles que chegam pontualmente, mas precisam de um tempo para almoçar, pois trouxeram seu almoço, por ficarem preocupados em chegar atrasado para a formação.

O encontro teve início com a secretária municipal de educação do município de São Domingos do Norte dando as boas-vindas e enfatizando a importância da formação de professores para o município. Sua exposição ocorreu repleta de entusiasmo sobre os desafios da formação dos professores do campo e das escolas do campo, fez menção sobre programas de formação como PNAIC e do quanto são necessárias parcerias de formações para professores que atuam em escolas do campo.

Seguindo, o professor formador agradeceu pela oportunidade, apresentou o vínculo profissional com a proposta de formação, sua trajetória em relação às formações para educadoras/es de escolas do campo. A partir da apresentação, convidou os educadores participantes para um debate e uma reflexão sobre a prática e sobre a forma de encarar a realidade sob seus vários aspectos. Destacou que a principal referência dos pressupostos que orientam na prática a formação são os princípios defendidos pelos pensamentos de Paulo Freire, enfatizando que as propostas para todo o fazer serão ações pautadas e resultadas da perspectiva de Freire, em que os atos teóricos e propositivos traduzem o legado freireano e suas contribuições para a formação de professoras/es.

Após esse momento, convidou os educadores participantes para o processo de formação, havendo a adesão dos envolvidos, cientes de como está teoricamente fundamentada a proposta e seus princípios. Nesse momento, foi apresentada a proposta de formação permanente freireana para educadoras/es do campo, destacando-se a importância das atividades de Tempo Comunidade como parte da carga horária da formação, enfim, foram feitos esclarecimentos sobre o funcionamento do curso.

O professor-formador apresentou para a conversa com os participantes, a fim de construir um vínculo de cumplicidade e de relação de confiança, sua experiência como professor de escola pública, suas dificuldades, suas experiências exitosas no lidar com a docência nesse contexto, suas reflexões sobre como ser professor que essa oportunidade lhe deu e, por fim, sua formação continuada e as escolhas que fez a partir do contato com o legado de Paulo Freire, bem como as transformações que lhe

foram possíveis quanto ao manejo da sala de aula, de sua prática, do planejamento e no exercício e na condução de sua docência. Continuou relatando sobre a oportunidade que as condições e experiências lhe trouxeram para busca de caminhos e proposições para a formação de professores, sempre pondo questões que exprimissem as variáveis das dificuldades da educação que afetam a formação dos professores, desde a inicial e perpassando pela continuada.

A seguir, os participantes puderam se apresentar, todas e todos expuseram sobre sua formação, experiências como docente, com destaque para a experiência como docente de escolas do campo. Ao término desse momento, os professores participantes foram envolvidos em uma atividade de levantamentos de situações-limites de suas práticas e vivências nas escolas do campo em que atuam, a partir de duas perguntas previamente elaboradas como ponto de partida pelo professor-formador: uma que os indagava sobre o maior problema sentido por eles no contexto de sala de aula e uma segunda que demandava análise dos educadores sobre o problema e como, na condição de educador, o compreendia. Essa etapa foi aplicada com questionário previamente formatado e entregue para identificação individual pelos professores do que está sendo perguntado. As respostas foram recolhidas pelo formador para a realização de tabulação dos problemas mais evidenciados.

Em seguida, os professores-participantes da formação foram convidados para que, em uma atividade de grupo, pudessem analisar duas situações de aula, uma primeira em que o professor é o centro do processo de aprendizagem, mantendo o controle e tomando as decisões de maneira verticalizada sobre o conteúdo, e uma segunda situação de aula, cuja construção é coletiva, as situações de ensino são geradas a partir da problematização de situação-problema da realidade concreta das/os educadoras/es e educandas/os por meio do exercício de uma escuta atenta. Os professores deveriam, diante das duas situações, caracterizar as duas práticas e experiências de aula, observando os objetivos, os critérios para a seleção dos conteúdos, a função social dos conteúdos propostos e os métodos didático-pedagógicos, avaliando qual das duas entendiam como mais adequada e por quê.

Após o trabalho em grupo, todos escolheram um representante para expor na plenária as discussões, as análises e as compreensões do grupo. Todos se apresentaram com motivação, levantando inúmeras possibilidades, tais como questões associadas à

preocupação docente com os conteúdos programáticos, sua seleção e seu trato de forma tradicional, a importância da reflexão dos estudantes sobre os temas em estudo em sala de aula, o apego docente com a teoria e pouca preocupação com a superação de problemas concretos da realidade dos estudantes, o processo de ensino muito voltado para o cognitivo e para a competição, articulando o conteúdo mais ao mercado e pouco com formação da cidadania e da liberdade humana, o conceito da qualidade de educação, a educação como processo cognitivo e político-transformador, entre inúmeras outras situações suscitadas.

Com as apresentações e manifestações, foi possível refletir sobre questões como a função social da escola e dos conteúdos, a prática pedagógica a partir da realidade concreta dos educandos e das possibilidades para emergirem conteúdos significativos, o papel da escola e a serviço de quem e do que está sua prática e ação educativa e pedagógica, o sentido do conhecimento que é produzido pelas práticas desenvolvidas, a importância das perguntas no processo de organização da aula e o lugar que ocupam os educadores e os educandos nessa relação com a aprendizagem. O encontro se caracterizou como um marco na reflexão sobre a concepção de ensino e qual dessas concepções assumia compromisso com uma aprendizagem significativa e um papel de ser resposta ao conteúdo, mas que extrapolasse esses limites, colocando-se a favor da transformação social e cumprindo sua função política e de intervenção na realidade de forma significativa.

Os professores-participantes mostraram-se sensíveis, compreendendo a prática desenvolvida, mas ficou evidente que estavam impregnados por modelos curriculares e práticas hegemônicas, prescritivas e meramente do conteúdo pelo conteúdo, a fim de cumprir com processo de ensino quantitativo. Em muitos momentos, percebeu-se que reconheciam e afirmavam ambas como práticas positivas. Os professores participantes as definiram como formas diferentes de tratar o conteúdo, parecendo que as viam como uma questão de método, tendo as duas como legítimas de uma prática pedagógica de ensino que intervêm na realidade. Demonstraram consciência e compreensão de uma prática em que as etapas tivessem como ponto de partida um problema real, mas achavam que se diferiam na escolha do caminho feito pelo professor. Mostraram-se muito apegados à forma como o conteúdo estava organizado e proposto pelo currículo prescritivo.

Expressaram inquietações, muitas indagações e até discordâncias, quando foram colocados para reorganizar sua ação docente e pensar planos em que o conteúdo não fosse a finalidade inicial. Reagiram lançando questionamentos de como ficaria o conteúdo, nessa situação, pois se sentiam cobrados pelos pais, pela comunidade, pela secretaria de educação, por entenderem que os estudantes apenas “precisam aprender o conteúdo prescritivo”. Ficou nítido que os professores participantes foram submetidos a ações que os puseram para repensar o modo de existência da docência, desvelando o real, tornando visível o que parecia ser visível. Sacudiu-se o que parecia familiar, desfamiliarizando-o para refletir a própria prática. Por fim, foram feitos encaminhamentos e orientações sobre a atividade do Tempo Comunidade, com leitura e seleção de aspectos relevantes de um texto sobre a violência simbólica para Bourdieu e Passeron, do Valter Martins Giovedi (2016). O encontro se encerrou às 17h, com encaminhamentos e confirmações referentes ao próximo encontro.

Quadro 9 – Plano do Encontro 2

Dia da reunião:	14 de junho de 2018
Nº do encontro:	Plano do 2º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	30 participantes
Tempo:	13h às 16h – 3 horas
Tema em discussão	Violência Simbólica e o conceito de motivação na perspectiva de Freire.
Momentos das atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Boas-vindas, retomada das memórias do encontro anterior e apresentação da proposta de formação do encontro e diálogo sobre o novo calendário e horários do curso a partir das solicitações feitas pelos participantes no encontro passado.</p> <p>Momento 2: Apresentação da tabulação feita a partir das respostas dadas no encontro passado ao questionário de levantamento de situações-limites significativas das práticas docentes.</p> <p>Momento 3: Apresentação da diferença entre o momento de análise e o momento de construção (praticando análises, construção de caminhos, busca de soluções).</p> <p>Momento 4: Realização de diálogo sobre a atividade trazida para o encontro a respeito da Leitura: “O conceito de violência simbólica para Bourdieu e Passeron” (Autor: Giovedi).</p> <p>Momento 5: Apresentação de slide com algumas ideias implicadas a partir da análise proposta por Bourdieu e Passeron.</p> <p>Momento 6: Encaminhamento da atividade para o Tempo Comunidade com o tema Central do momento de análise: desmotivação e desinteresse dos alunos (discutindo sobre motivação), com a leitura do texto: O sonho do professor sobre a educação libertadora (in: Medo e Ousadia: o cotidiano do professor) - conceito de motivação e suas implicações na prática pedagógica.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 2

O segundo encontro, ocorrido em 14 de julho de 2018, no município de São Domingos do Norte, teve seu início com a organização do ambiente, em uma sala de auditório, de uma Escola Estadual, cedida à Secretaria de Educação como parceria. A sala foi organizada na forma de semicírculo, instalaram-se e verificaram-se os equipamentos a serem utilizados, tais como Datashow, áudio e outros. Ao mesmo tempo, chegavam os professores participantes que iam se preparando para o início das atividades. Notava-se que alguns buscavam um local para terminar a escrita da atividade proposta para o Tempo Comunidade. Outros já se mostravam ansiosos, perguntando em qual momento seria feita a entrega das atividades e havia ainda aqueles que trocavam informações e conversavam entre si sobre o desenvolvimento da atividade. Logo, a proposta do dia se iniciou, com o professor-formador realizando a “chamada”, verificando as presenças. Houve a identificação daqueles que estavam vindo pela primeira vez e foi possível perceber que um grupo havia faltado, aproximadamente oito professores-participantes.

O professor-formador iniciou dando boas-vindas, demonstrou sua alegria de estar com todas e todos. Apresentou a pauta do encontro do dia. Fez o diálogo, como combinado no encontro anterior, sobre o calendário e o novo horário da formação, segundo as solicitações feitas pelos participantes no encontro anterior, quando solicitaram que os encontros terminassem entre 16h e 16h30min, por causa do retorno para suas casas, no meio rural. Solicitadamente, o professor-formador apresentou intenções e esforços para atender às necessidades dos participantes e uma adequação de cronograma sem que houvesse prejuízo do tempo de formação e dos objetivos propostos.

Em seguida, o professor-formador retomou as memórias e as construções do encontro anterior e apresentou a pauta do encontro atual. Tendo o grupo sintonizado com a proposta, apresentou a tabulação das respostas da atividade do encontro anterior, a partir da apresentação do maior problema que sentiram no contexto escolar, como professores e como analisavam/compreendiam esse problema. Nessa etapa, notou-se que o professor-formador buscou esclarecer e orientar qual era o ponto de partida do programa de formação, ou seja, das necessidades reais. Portanto, era preciso

reconhecer as questões que afligiam os participantes em sua prática de educadoras/es.

Durante a apresentação da tabulação, as contradições apresentadas foram postas como questões de manifestações gerais e que se assemelhavam ou podiam estar ligadas a fatores e/ou causas de razões locais, regionais e/ou até nacionais. Nesse momento, foram realizadas orientações sobre como se daria a formação nessa primeira fase, cujo ponto de partida seriam as questões provocadas pelas/os educadoras/es. Entre as inúmeras questões evidenciadas pelas/os educadoras/es, houve destaque para queixas sobre o desinteresse, falta de envolvimento, de compromisso, desmotivação e não curiosidade das/os estudantes. Diante dos elementos levantados pelas/os educadoras/es sobre sua realidade como situações-problemas, os professores-formadores os desafiaram a uma análise, reflexão e busca de solução coletiva para aquilo que os incomodavam.

Após as escolhas, o reconhecimento das situações-problemas que evidenciaram, foram consensuados coletivamente os temas que comporiam a pauta como conteúdo de estudo, reflexões e diálogo sobre as situações-limites em sua prática em sala de aula. Ficou acordado entre participantes e formadores que o tema central para o momento de análise seria a desmotivação e o desinteresse dos alunos. A partir das seleções temáticas, o professor-formador apresentou as fases da formação: uma primeira, de caráter analítico, de compreensão científica das questões que envolviam a formação e dos problemas propostos pelos participantes, realizando um diagnóstico, a fim de ver, desvelar, compreender e interpretá-los, em torno de um consenso sobre a forma de olhar para o problema mais evidenciado e que se tornou a escolha para orientar os momentos formativos. Em uma segunda fase, de caráter mais propositivo, mas ainda permeado por uma contínua prática analítica, seriam colocadas em prática a reflexão e a construção de caminhos alternativos sobre o que poderia ser feito para superação das situações-problemas.

Em seguida, ainda nessa tônica de organização e sistematização, foi apresentada a proposta de atividade do Tempo Comunidade, com orientações sobre a leitura de um texto previamente selecionado pelo formador, que suscitava reflexões para pensar e repensar conceituação e questões associadas à desmotivação e ao desinteresse dos estudantes, intitulado *O sonho do professor sobre a educação libertadora de Paulo*

Freire, extraído do livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, objetivando-se discutir a respeito do conceito de motivação na perspectiva freireana. Para a leitura, encaminhou que os participantes identificassem a definição do conceito de motivação oferecido pelo autor e destacassem as implicações que a compreensão desse conceito teria sobre a prática pedagógica e a própria concepção.

Depois o professor-formador retomou os diálogos sobre violência simbólica iniciados no encontro anterior, a partir das leituras realizadas pelos participantes do texto encaminhado para a atividade do Tempo Comunidade. Esse momento com a exposição do professor-formador sobre o tema, a apresentação de um texto em fichamento com uma ideia geral, associando-o às questões sobre reprodução de conteúdo, a organização do sistema educacional brasileiro, ação pedagógica como prática de violência simbólica etc. A seguir, dispôs um tempo para que os participantes pudessem apresentar suas apreciações sobre a leitura do texto. Os professores participantes se colocaram, apontaram discordâncias e concordâncias, questionaram aspectos dos textos, fizeram afirmações, realizaram comparações com aspectos do modelo de prática e educação que desenvolviam, sobre desigualdade e igualdade social, avaliações e seus mecanismos de classificação, cobranças do sistema sobre o professor, currículo e práticas de violência, entre outras manifestações.

O professor-formador, após a apresentação e a roda de diálogo trazida pelos educadores, suscitou questionamentos e reflexões sobre o papel da educação, da escola e a ideia “vendida” pela escola, se essa maneira de se realizar como projeto reafirmava igualdade social ou desigualdade; questionou sobre a concepção de aluno ideal, a função da avaliação e a relação da violência simbólica com o mundo da cultura. Com essas provocações, encerrou esse momento interpelando o grupo e refletindo com ele a pergunta: “para qual aluno a escola faz ação?” Fez abordagens sobre a pedagogia da violência e destacou o desafio da desconstrução do sistema como instrumento que tolhe a libertação.

Foram apresentadas pelo professor-formador, com auxílio de *slides*, questões sobre a falácia da meritocracia educacional, enfatizando a importância e os desafios sobre valorizar a cultura, a voz dos estudantes e as situações apresentadas por eles sobre sua realidade. O encontro encerrou-se às 16h40min, reafirmando encaminhamentos sobre o próximo encontro, tais como data, horário, atividade de Tempo Comunidade.

Quadro 10 – Plano do Encontro 3

Dia da reunião:	28 de junho de 2018
Nº do encontro:	Plano do 3º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	21 participantes
Tempo:	13h às 16h – 3 horas
Tema em discussão	Educação Popular no contexto escolar
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Realização de diálogo em grupo a partir do tema “Desmotivação e desinteresse dos alunos”, a partir do texto <i>O sonho do professor sobre a educação libertadora</i>, do livro <i>Medo e Ousadia: o cotidiano do professor - conceito de motivação e suas implicações na prática pedagógica</i>.</p> <p>Momento 2: Exposição pelo professor-formador dos princípios da educação na perspectiva freireana</p> <p>Momento 3: Exposição sobre a Educação Rural x a Educação do Campo: sua origem e seus princípios.</p> <p>Momento 4: Exibição do vídeo da Rede de Educação Cidadã (Recid): Paulo Freire e a Educação Popular – o que é a Educação Popular freireana.</p> <p>Momento 4: Encaminhamentos e orientações da atividade para o Tempo Comunidade, com a leitura do texto <i>Elementos para a construção do PPP – Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo</i>, de Roseli Salete Caldart (2004), destacando os aspectos do texto que mais lhe chamaram atenção, apresentando a justificativa pelas escolhas.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 3

O terceiro encontro de formação de educadoras e educadores de São Domingos do Norte, no auditório da EEEFM São Domingos, foi iniciado com a disposição do ambiente em semicírculo, a instalação dos equipamentos de apoio, a preparação da mesa de lanche partilhado e o acolhimento dos educadores e educadoras participantes. Observou-se que se manteve o fato de os professores irem chegando aos poucos com um certo tempo de atraso, em virtude do deslocamento de suas escolas até local de formação. Uma parte dos participantes mostraram-se ainda arredios, observando tudo o que estava acontecendo, mantendo-se silenciados e com um olhar de busca das compreensões. As atividades de diálogos iniciaram às 13 h e 30 min com a realização da chamada feita pelo professor-formador e a escuta das

justificativas de ausências. Nesse encontro não havia a presença de nenhum técnico ou outro profissional da Unidade Central da Secretaria de Educação. Percebeu-se que as ausências, em sua maioria, estavam associadas às festas julinas que ocorriam em escolas de professores-participantes, nesse período do mês. O professor-formador 1 apresentou a professora formadora 2, que, a partir desse momento, estaria nos encontros contribuindo para o fortalecimento das compreensões e da formação. A formadora esclareceu as razões de suas ausências nos encontros anteriores.

A professora-formadora 2 iniciou cumprimentando o coletivo e destacando sua alegria de participar do momento. Fez uma apresentação pessoal e profissional, relacionando-a com suas convicções sobre a concepção de educação que defende. A professora-formadora faz um breve relato sobre sua formação e relação com as escolas do campo, destacou a importância da formação acadêmica, da universidade e dos programas de extensão no diálogo sobre as experiências e práticas dos professores, principalmente dos que atuam em escolas do campo. Encerrou sua fala colocando-se aberta para o diálogo com os participantes, para ouvir suas indagações, questionamentos e perguntas.

O professor-formador 1 apresentou a proposta do encontro, que iniciou com o diálogo sobre a leitura do Tempo Comunidade, destinando um momento para pensar sobre os princípios da educação na perspectiva freireana e expondo ideias sobre educação rural e do campo. Quanto à primeira etapa da proposta do encontro, foi apresentado aos participantes um texto com um esquema de leitura com principais tópicos e conceitos, a fim de auxiliar o grupo na compreensão de como o texto estava organizado.

Ainda o professor-formador 1 expôs aspectos do texto sobre a ideia central, os equívocos sobre currículo, o compromisso político na educação etc. Depois permitiu-se a escuta das/os professoras/es sobre a leitura do texto sobre motivação, mobilizando reflexões acerca das situações-problemas evidenciadas pelos participantes no tempo inicial de diagnóstico. As manifestações mostraram reflexões a respeito da concepção de currículo oficial e na perspectiva de Paulo Freire, acerca de rebeldia, conflitos, dificuldades da estrutura e condições de trabalho, sobre currículo como “currículo morto”, interesse do currículo do sistema, escola como visão de resposta ao ideal de mercado, sobre concepção de cidadão, alienação,

desinteresse como boicote ao currículo que não dialoga com a realidade, dilemas sobre vestibulares, concursos e avaliações internas e externas e cumprimento do currículo prescritivo, a respeito dos medos docentes, da dificuldade sobre a relação escola e sociedade, da visão da seleção de conteúdo, da gramática de uma escola em prol da vida e da definição pelo grupo do conceito de motivação e entre outros. Foi um momento profundo e de um rico debate e discussão, capaz de promover uma brilhante mobilização de reflexões e temas para conversa.

O professor-formador 1 ampliou a discussão, a partir do tema mais evidenciado pelos participantes no diálogo, que foi currículo. Com a utilização da lousa, fez uma exposição sobre os aspectos da construção do conceito sobre currículo, destacando a importância de que partisse da realidade e do contexto dos envolvidos na construção do conhecimento. Tratou da relação entre saberes e experiências, questionou sobre o que há de oculto no currículo e o que o currículo oculta; argumentou sobre os saberes distintos dos lugares, os saberes prévios, o currículo como incorporação das compreensões da realidade e a construção de prática em que se executa uma pedagogia como prática na fala e na ação. Destacou questões ligadas à performance afetiva e intelectual e encerrou, indagando aos participantes sobre o que era preciso trazer para o currículo que não está contido nele. As reflexões tomaram uma tamanha dimensão de diálogo, participação e suscitação de problematizações que não foi possível realizar os demais momentos da pauta desse encontro, ficando firmada com o grupo sua continuação na pauta do encontro seguinte. Sublinhou que o planejamento inicial de três encontros destinados à fase de análise, construção de possibilidades e desconstrução de concepções e visões embutidas precisou ser revisto e ampliado. O encontro, em sua fase final, foi preenchido por encaminhamentos sobre a atividade do Tempo Comunidade, com a leitura do texto *Elementos para a construção do PPP da Educação do Campo*, de Roseli Salete Caldart (2004), com orientações para que os participantes ao realizar a leitura proposta destacassem os aspectos que mais chamaram sua atenção acerca da temática do texto. Por fim, foram realizadas orientações a respeito do próximo encontro, e encerra-se o momento de formação às 16h e 10min.

Quadro 11 – Plano do Encontro 4

Dia da reunião:	12/07/2018
Nº do encontro:	Plano do 4º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	21 participantes
Tempo:	13h às 16h – 3horas
Tema em discussão	Análise das práticas e concepções vigentes na Educação do Campo: Educação Rural, Educação do Campo e Educação do Campo na perspectiva freireana
Momentos das atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Retomada de temas das discussões dos encontros anteriores: fechando consensos e esclarecendo indagações: violência simbólica, reflexões comparativas entre práticas tradicionais e práticas para libertação e motivação.</p> <p>Momento 2: Avaliação dos momentos realizados da formação.</p> <p>Momento 3: Exibição do vídeo <i>Vida Maria</i>, refletindo sobre a prática proposta pela formação e a reflexão do vídeo, para a Educação do Campo.</p> <p>Momento 4: Diálogo sobre diálogo sobre o currículo tradicional e as implicações para a educação rural/Educação do Campo;</p> <p>Momento 5: Apresentação dos aspectos históricos e princípios da Educação Rural X Educação do Campo, até a contemporaneidade;</p> <p>Momento 6: Diálogo sobre a relação Educação do Campo e perspectiva de Educação proposta por Paulo Freire e suas relações.</p> <p>Momento 7: Diálogo sobre o texto lido <i>Elementos para a construção do PPP da Educação do Campo</i> (CALDART, 2004).</p> <p>Momento 8: Encaminhamentos e orientações sobre a atividade para o Tempo Comunidade, com a leitura do texto <i>Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores</i>, in ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 4

O encontro foi iniciado com a organização da sala em semicírculo pelo/a professor/a-formador/a e pela pedagoga do município, no auditório da escola estadual São Domingos. Foram instalados os equipamentos utilizados como recurso para a dinâmica dos momentos da formação. O tema do quarto encontro foi Educação do Campo e Educação rural. As/os professoras/es foram chegando aos poucos. Alguns buscaram seu lugar, dando os últimos toques nas atividades de Tempo Comunidade.

A formação teve início às 13 h 25 min com a boas-vindas dadas pelos professores-formadores, com a chamada. O professor-formador 1 rememorou os encontros anteriores, a fim de localizar as professoras e os professores. Iniciou comparando as duas práticas propostas como exemplos das atividades, dadas no primeiro encontro, uma seria uma porta para o modelo reprodutivista e a outra afirmaria a importância da construção do conhecimento a partir da realidade significativa dos estudantes. Seguiu levantando questões sobre a violência simbólica, palavra-chave que representou o segundo encontro. Mostrou, com sua exposição, que a forma como a escola age atacando com violência simbólica quando não nos permite tomar consciência da forma como é veiculado o conhecimento na/pela escola e quando a instituição individualiza o desempenho. Afirmou que a escola passou a ser violência simbólica ao agir numa tendência de culpar o indivíduo sobre o que está ocorrendo com ele. Destacou, nessa apresentação inicial, a existência das desigualdades e das diferenças com o tratamento de pessoas de classes diferente.

Para o formador 1, o fracasso é algo planejado socialmente para ocorrer com aqueles que a sociedade já assim determina, ou seja, é esse o papel da escola em uma sociedade como a nossa. Após o término da exposição inicial, abriu o tempo para uma avaliação dos encontros, dos momentos, das atividades propostas e realizadas na formação até o momento do trabalho formativo, perguntando aos participantes o que acharam até então do que foi realizado. Os professores participantes, bem à vontade, expuseram sugestões e queixas sobre as suas dificuldades em lidar com questões das práticas de sala de aula, destacaram muito fortemente queixas sobre a realização das leituras dos textos científicos e clássicos que compuseram as atividades do Tempo Comunidade, relataram questões como tempo, dificuldade com a linguagem, compreensão e interpretação dos textos e por terem muito pouco ou nenhum contato com textos daquela natureza. Houve também os que ressaltaram que muitos dos textos e autores com outros temas estavam no acervo da sala de leitura e na biblioteca da escola e que eles nunca tinham notado; enfatizaram o quanto era difícil para eles lidar com a linguagem escrita proposta pelas atividades e que preferiam se pudessem só expor oralmente sobre o que leram.

Em seguida, a professora-formadora 2 iniciou uma exposição sobre a relação do contexto de comunidade do campo, sua cultura, sua história de desigualdade e a

ausência de políticas sociais e direitos à vida digna, às reflexões e proposições trazidas pela formação para repensar a Educação do Campo e o que é oferecida a essas comunidades a partir das práticas pedagógicas que são desenvolvidas em escolas do campo. Utilizou como motivação o vídeo-documentário *Vida Maria* (Gênero: Animação, Direção: Márcio Ramos, Ano: 2006, Duração: 9 min, Formato: 35mm, País: Ceará/ Brasil, Cor: Colorido, Produção: Joelma Ramos, Márcio Ramos, Co-produção: Trio Filmes, VIACG). Após a exibição do curta, mobilizou a participação do grupo, que levantou questões como o lugar da mulher na sociedade camponesa, o analfabetismo, a ausência de direito à educação para os povos camponeses, o conformismo, o fatalismo, a mulher, a infância e o trabalho, a problematização sobre questões de gêneros e a escolarização, o empobrecimento dos povos do campo, o significado da educação no meio rural, as mudanças sociais que a escola pode fazer na vida dos camponeses, o papel desempenhado pela escola no campo e quais mudanças têm trazido para vida da população, a discriminação e o preconceito histórico com os camponeses, as desigualdades e as injustiças sociais que perseguem por gerações os camponeses e as reflexões sobre que mudanças são necessárias para a transformação do papel da escola do campo, na transformação social e o lugar da relação escola e família.

Por fim, as reflexões suscitaram diálogos sobre limites, relação entre família e escola, relação entre espaço privado e espaço coletivo, vitimização dos sujeitos do campo, criação de uma relação de dependência dos sujeitos do campo, tornando-os subservientes. Além dos temas elencados, acrescenta-se a discussão sobre o valor de programas sociais, como o bolsa família, as mazelas e a descontextualização da Educação do Campo, o machismo e a existência de um currículo sem relação com a vida da terra e reflexões sobre a educação em escolas do campo, com princípio do fazer com, como experiência vivenciada na formação.

Encerrou essa etapa trazendo menções sobre o tema de uma das razões do desinteresse dos estudantes e causa das distrações. Retomou o texto *Medo e ousadia*, de Freire e Shor, para afirmar que, de acordo com os autores, a maior razão para o desinteresse é o currículo que está posto. Se o professor e os estudantes são autores do currículo, a escola se torna mais interessante para eles, que se fortalecem para a mudança de realidade de desinteresse escolar. Ainda se observou no encontro,

durante a exposição inicial, que as/os professoras/es terminavam a atividade de Tempo Comunidade, com certa inquietação por não terem realizado a atividade. Havia professores e professoras desconectados do processo proposto, com expressão de cansaço, pontos de fuga do foco do momento, mas havia uma outra parte com uma tentativa de esforço para uma escuta de compreensão, atrelada com algumas participações com deslize de ideias e pensamentos no que se referia ao diálogo proposto. Notou-se a necessidade das professoras de trazer relatos do cotidiano e angústias sobre suas práticas em sala de aula. Percebeu-se que as práticas aplicadas eram reproduções das práticas pedagógicas recebidas no tempo em que eram estudantes, atreladas às memórias: “no meu tempo se podia e dava resultado, agora tudo está mudado e torna as coisas difíceis”.

Depois a professora-formadora realizou uma apresentação com auxílio de projeção em *slides* sobre o conceito, aspectos históricos da relação Educação Rural *versus* Educação do Campo, ampliando para uma relação com a concepção de Educação Popular e concepção de currículo na perspectiva freireana. As/os educadoras/es mostraram-se muito interessadas/os e envolvidas/os no diálogo proposto a respeito do tema. Parecia ser para eles uma abordagem extremamente inédita e instigante. O prolongamento com as discussões e as situações de diálogo levantadas pelos participantes, bem como a exposição realizada pelos formadores, não permitiram tempo para tratar das especificidades da atividade proposta para o Tempo Comunidade, ficando para o encontro seguinte. O encontro encerrou-se às 17h.

A partir do encontro 5, a formação marcou o início da segunda etapa, definida como etapa para os momentos da construção, organizado como fase propositiva e analítica de construção de currículo e práticas pedagógicas a partir dos princípios freireanos e da Educação do Campo.

Quadro 12 – Plano do Encontro 5

Dia da reunião:	09/08/2018
Nº do encontro:	Plano do 5º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	22 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Planejamento, organização e elaboração da estratégia da investigação das situações –problemas, falas significativas e limites explicativos
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Retomada do conceito de Educação do Campo</p> <p>Momento 2: Diálogo a partir do texto <i>Elementos para a construção do PPP da Educação do Campo</i> (CALDART, 2004), proposto como atividade do Tempo Comunidade.</p> <p>Momento 3: Diálogo a partir do texto <i>Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores</i>, in ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão (org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.</p> <p>Momento 4: Apresentação das etapas da construção do currículo e da prática pedagógica na perspectiva freireana e da Educação do Campo: 1) levantamento preliminar da realidade local; 2) escolha de situações significativas; 3) caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas; 4) elaboração de questões geradoras; 5) construção de planejamentos para a intervenção na realidade e 6) preparação das atividades comunitárias participativas.</p> <p>Momento 5: Apresentação dos conceitos fundamentais para a Etapa de Levantamento Preliminar da Realidade Local: situações-limites, falas significativas e limites explicativos</p> <p>Momento 6: Apresentação de exemplos de uma escola da região rural de Vila Velha – questões de busca das falas significativas elaboradas pelo coletivo dos (as) professores /as da Unidade de Ensino Fundamental (UMEF) Waldomiro Martins Ferreira – Escola do Xuri</p> <p>Momento 7: Apresentação de falas significativas extraídas das respostas dos estudantes do 6º ao 9º ano da escola do Xuri</p> <p>Momento 8: Apresentação da atividade para o Tempo Comunidade: elaboração de uma estratégia para realizar o levantamento da sua realidade local, possibilitando descoberta de situações-limites e limites explicativos.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador,

Breve relato do Encontro 5

O encontro foi realizado no dia nove de agosto de dois mil e dezoito. Nesse momento o encontro teve seu ambiente alterado, pois permaneceu na EEEFEM São Domingos,

mas foi organizado em uma sala de aula e não mais no auditório como vinha ocorrendo nos encontros anteriores. Iniciou-se o encontro com a organização do ambiente, a instalação dos equipamentos de recurso audiovisual, com a disposição das mesas e cadeiras em semicírculo. Os participantes foram chegando aos poucos. Nesse encontro, houve o maior tempo de distância entre um encontro e outro. Um primeiro motivo foi o período de recesso escolar das/os professoras/es e um segundo causado pela não realização de um encontro anterior no final de julho.

O encontro iniciou com o maior atraso, comparado aos demais encontros até o momento. As/os participantes demonstravam uma determinada inquietação, insegurança e agito, porque ocorria ao mesmo tempo em outro ambiente do mesmo prédio uma outra formação que um grupo dos participantes também frequentavam. O curso em questão era a formação da Escola da Terra, também realizada em parceria com a Ufes, através de outro departamento. As professoras-participantes, mesmo recebendo retorno dos formadores de que estavam autorizadas a permanecer nessa formação, mostravam-se divididas e inquietas com a situação. A formação teve de fato início às 13 h 35 min, com o professor-formador 1 realizando a chamada.

Depois propôs a retomada sobre os temas do encontro anterior, tratando de conceitos e diferenciações sobre Educação do Campo e Educação Rural, refletindo sobre qual concepção de educação cada uma é pensada e desenvolvida, enfatizando o fazer na Educação do Campo, com ruptura do modelo tradicional de escola idealizado no século XVI. Chamou atenção para os valores da Educação Rural, da Educação do Campo, para o fechamento de escolas do campo e para os riscos da permanência e do fortalecimento da existência humana no campo. Tratou de questões que dialogavam com a busca por uma escola no campo que conversasse com as lutas políticas, a sociedade, a cultura e a economia de quem mora no campo.

Seguiu tratando de seus dilemas, a partir da construção do currículo para a Educação do Campo, com autoria dos sujeitos do campo. Com base nessas reflexões, apresentou o momento de diálogo com o texto *Elementos para a construção do PPP da Educação do Campo* (CALDART, 2004) e com o texto *Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores* (ROCHA; HAGE, 2010), tratando de temas como projeto político-pedagógico para as escolas do campo, sua função, seu sentido, sua elaboração e implementação, bem como sobre

a construção e a reorganização de currículo para a Educação do Campo, problematizando a ressignificação da escola para dar resposta às necessidades e aos conhecimentos que tenham significado para a vida.

As/os professoras/es, em seguida, foram orientadas/os sobre a entrega das produções referentes às atividades do Tempo Comunidade. A partir desse momento, o professor-formador apresentou devolutivas das atividades produzidas em Tempo Comunidade dos encontros anteriores, apresentando observações sobre a autoria, a importância das leituras e produções como uma prática de formação das/os educadoras e educadores. As reflexões fizeram com que o grupo trouxesse manifestações sobre a dificuldade com a realização das atividades do Tempo Comunidade, tais como leitura, escrita, compreensão e interpretação; sobrecarga do trabalho de educadoras; escassez de tempo para envolvimento com a leitura e a produção escrita e realização da leitura como instrumento de avaliação.

Após a escuta dos participantes e o acolhimento das manifestações, colocando-se para repensar as atividades, o professor-formador fez uma explanação sobre como se dão as etapas da construção do currículo e da prática pedagógica na perspectiva freireana e da Educação do Campo, enfatizando o currículo numa relação com a escola e sua realidade local, ao defini-lo como fruto de uma investigação a partir da observação e da escuta dos envolvidos na realidade onde será desenvolvido. Enfatizou a importância dessa investigação, como fonte para o planejamento pedagógico, mostrando de maneira geral cada etapa desse processo de construção curricular para as escolas do campo.

Em um segundo momento dessa exposição destacou e priorizou conceitos fundamentais para a Etapa de Levantamento Preliminar da Realidade Local: situações-limites, falas significativas e limites explicativos, que comporiam a primeira etapa de trabalho a ser experienciado pelas/os educadoras/es na atividade de Tempo Comunidade. Com a finalidade de fortalecer e ilustrar os novos conceitos apresentados, apontou exemplos da experiência de formação e de construções das/os educadoras/es da formação desenvolvida em escola municipal, em Vila Velha, na mesma perspectiva. Em sua etapa final do encontro, foi apresentada a atividade do Tempo Comunidade que tinha por objetivo envolver as/os educadoras/es em uma elaboração de uma estratégia para realizar o levantamento da sua realidade local,

possibilitando descoberta de situações-limites e limites explicativos, com base no diálogo com seus estudantes, com a comunidade escolar em uma relação com suas práticas pedagógicas, considerando, para essa elaboração de estratégias, os conceitos e compreensões experimentados durante o encontro. Encerrou-se o encontro às 16h 30min.

Quadro 13 – Plano do Encontro 6

Dia da reunião:	23/08/2018
Nº do encontro:	Plano do 6º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	19 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Execução da investigação temática, organização e sistematização de informações coletadas na construção de momentos organizacionais da construção do currículo e prática pedagógicas
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Diálogo sobre a atividade proposta para Tempo Comunidade: elaboração de estratégia para levantamento de informações da realidade local.</p> <p>Momento 2: Apresentação do vídeo da Recid – Educação Popular.</p> <p>Momento 3: Apresentação de exemplo de currículo na perspectiva popular freireana (a rede temática).</p> <p>Momento 4: Retomada dos conceitos fundamentais para a Etapa de Levantamento Preliminar da Realidade Local: situações-limites, falas significativas e limites explicativos.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 6

O encontro 6, em 23 de agosto de 2018, teve início às 13h20min, com o professor-formador realizando a chamada do dia, a verificação de professoras/es desistentes. Seguiram-se apresentações de justificativas de professoras/es participantes em razão dos atrasos e outras questões envolvendo o deslocamento dos participantes da escola de origem até o local da formação. Como início da pauta, o professor-formador retomou o ponto de onde parou no último encontro, destacando questões referentes à conceituação de currículo na perspectiva freireana, defendendo que é o currículo algo que ocorre a partir dos estudantes concretos. Considerou, em sua exposição, dilemas e questões sobre a proposta nacional de elaboração curricular apresentada

pelo Ministério da Educação, a partir da BNCC, enfatizando que o currículo na Educação do Campo precisa considerar as especificidades dos estudantes do campo.

Retomou as etapas dos momentos organizativos da práxis da construção do currículo e de construção das práticas pedagógicas defendidas pela perspectiva freireana e Educação do Campo, apresentadas no encontro anterior, tecendo comentários a respeito de cada momento. Expôs a definição de realidades significativas, temas e contratemas, apontando como os temas interligam-se a outros temas na perspectiva freireana e constituem uma rede temática e seus níveis de organização e de inter-relação. Mostrou, durante a exposição, como se constrói uma rede temática, como surgem os temas que vão compondo as relações e como ela se traduz como um currículo a partir da escuta da comunidade.

Em seguida, propôs a apresentação de vídeo da Recid, com abordagem sobre a concepção de libertação, o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade, sentidos da Educação Popular freireana, mostrando como se dá cada etapa de organização dos momentos propostos pela perspectiva freireana sobre o desenvolvimento de uma prática curricular e pedagógica, cujo ponto de partida é a realidade significativa dos sujeitos. O vídeo tem uma rica ilustração, orientando e explicando cada etapa dos momentos organizacionais de construção do currículo e das práticas na perspectiva do pensamento de Paulo Freire.

O professor-formador reforçou o sentido do que é situação-limite como aquela de opressão coletiva que limita a dignidade humana na realidade concreta e que precisa ser uma escolha sensível e responsável diante da escuta dos problemas coletivos, do modo como são vistos os problemas e da maneira como são identificadas as falas que realizam e expressam a coletividade e a pluralidade dos envolvidos, compreendendo que as falas significativas são busca da pluralidade do educador popular. A seguir, apresentou, a partir de exemplos, o que são falas significativas e limites explicativos, refletindo com o grupo a importância desses elementos para compreensão da realidade, dos desafios e dos planejamentos das intervenções para a superação. Apresentou exemplos de atividades estratégicas, as perguntas e as etapas para coleta das falas significativas, dos limites explicativos e das situações-limites da comunidade como ponto de partida para levantamento de informações sobre a realidade local.

Destacou que há várias maneiras de realizar a coleta, que as etapas e a maneira dependem da criatividade e da inventividade das/os educadoras/es. Em um segundo momento, houve esforço e envolvimento dos participantes em compreender situações-limites, situações de opressão coletiva, falas significativas, limites explicativos e estratégias para elaboração das perguntas de levantamento dos problemas coletivos. Na tentativa de dar esclarecimentos, o professor-formador exemplificou com apresentação de limites explicativos, situações-limites e falas significativas, resultado da formação de educadoras/es, desenvolvida e construída na perspectiva de Paulo Freire para a Educação Básica, a partir da experiência de diálogo com as/os educadoras da UMEF Waldomiro Martins Ferreira, de 8 de agosto de 2018, no município de Vila Velha, como esforço para retomar e esclarecer conceitos e oferecer condições para suas compreensões.

Por fim, apresentou um exemplo de currículo construído a partir de rede temática de uma escola de Criciúma, mostrando que uma rede temática é resultado de ida à comunidade, de escuta, de levantamento das falas significativas e de ação de eleger os temas geradores. Com a ilustração, mostrou que o currículo se estrutura com base nas falas significativas, nos temas geradores e nos contratemas, a partir da voz da escola diante da análise sobre as falas da comunidade escolar, segundo a qual se constrói uma relação com questões e problemas numa dimensão mais global. Destacou que é a partir dessa estrutura baseada em dados da realidade concreta criam-se situações de aprendizagem.

Depois orientou a atividade de Tempo Comunidade, formou os grupos de elaboração e desenvolvimento por escolas e modalidade da estratégia de levantamento de situações-significativas, como propôs a elaboração de perguntas da investigação. Em seguida, leu as orientações da proposta para as/os educadoras/es sobre o planejamento de uma estratégia de levantamento das situações-problemas e aplicação da coleta de informações e fez uma apresentação sobre a organização das práticas pedagógicas freireanas: encontro como diálogo, realidade concreta como objeto de estudo e transformação composta por momentos de denúncia e de anúncio, com atividades programáticas, constituídas a partir de falas significativas, Nesse sentido, sistematizou as seguintes etapas: Estudo da Realidade (ER), Organização

do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). O encontro encerrou-se às 16h30min.

Quadro 14 – Plano do Encontro 7

Dia da reunião:	27/09/2018
Nº do encontro:	Plano do 7º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	20 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Construção da base da rede temática I: tema gerador, falas significativas e contratema
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Resgate dos momentos de construção do currículo e prática pedagógica na perspectiva freireana e da Educação do Campo: 1) levantamento preliminar da realidade local; 2) escolha de situações significativas; 3) caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados em uma rede de relações temáticas; 4) elaboração de questões geradoras; 5) construção de planejamentos para a intervenção na realidade e 6) preparação das atividades comunitárias participativas.</p> <p>Momento 2: Apresentação pelas/os educadoras/es participantes das atividades desenvolvidas no Tempo Comunidade, elaborada por cada grupo por escola para coleta de informações de situações-significativas.</p> <p>Momento 3: Rememoração do sentido de situações significativas e falas significativas com base no texto <i>Seleção de falas significativas: como fazer?</i></p> <p>Momento 4: Encaminhamento da atividade do Tempo Comunidade: aplicação da estratégia de levantamento de situações significativas, juntos aos estudantes e/ou comunidade e as transcrições das falas/situações significativas, organizando-as para diálogo no próximo encontro.</p> <p>Momento 5: Orientações e exemplificações sobre seleção de falas significativas, transcrição e organização temática.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 7

O encontro teve seu início às 13h e 21min, com a participação de dezenove participantes. A sala da formação foi organizada, equipamentos instalados e professor-formador realizou a chamada. Seguiu apresentando as etapas do encontro: a primeira seria para apresentação das estratégias para a escuta das propostas elaboradas pelos grupos; a segunda, a realização de uma conversa sobre os

elementos em que se precisa atentar na aplicação da estratégia; em terceiro, as orientações sobre as atividades do Tempo Comunidade para o próximo encontro.

Após essa exposição e organização inicial, o professor-formador realizou o resgate dos momentos de construção do currículo e das práticas pedagógicas na perspectiva freireana, enfatizando a importância da escuta no processo, a fim de perceber e coletar informações sobre o que os sujeitos envolvidos sabem e sobre o que falam, compreendendo, a partir de suas falas, as falas da comunidade que promovem a vida coletiva e comunitária, destacando-se o papel e a prática do professor nesse contexto. O ponto de partida dessa organização de currículo e de prática pedagógica são as práticas de escutas dos estudantes.

A seguir, os grupos de educadoras/es realizaram as apresentações das propostas desenvolvidas e o professor-formador, após o término de cada grupo, abria espaço para contribuições, sugestões e reflexões sobre as proposições de estratégias desenvolvidas pelos grupos. Alguns grupos, além de apresentarem as estratégias, já apresentaram resultados de sua aplicação aos seus grupos de estudantes e comunidade, apontando falas significativas e situações-significativas obtidas com a aplicação da proposta. Foi possível a apresentação de cinco grupos de educadoras/es nesse encontro. Os demais pediram um tempo, solicitando que pudessem apresentar no encontro seguinte. O professor-formador encerrou essa etapa reforçando e reafirmando conceitos e reflexões acerca de: estratégias de investigação temática, círculos de investigação temática, transcrição e seleção de falas significativas, limites-explicativos e situações-significativas, procedimentos sobre a aplicação da atividade de levantamento das situações da realidade e a construção de perguntas significativas para haver possibilidade de obtenção das respostas com desafios para superar.

Por fim, orientou a atividade do Tempo Comunidade, apresentando exemplos e instruções sobre a transcrição das falas significativas, como agrupar e organizar as falas obtidas com os diálogos e entrevistas sobre a realidade, mantendo a fidedignidade expressa pela voz dos envolvidos. Acentuou o cuidado de que as falas não se tornassem expressões a partir do olhar, dos interesses e da visão de mundo do professor. O encontro encerrou-se às 16h40min com as orientações e encaminhamentos para o seguinte.

Quadro 15 – Plano do Encontro 8

Dia da reunião:	18/10/2018
Nº do encontro:	Plano do 8º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	20 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Construção da base da rede temática i: tema gerador, falas significativas e contratema
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Rememoração sobre o que são situações significativas e falas significativas com base no texto <i>Seleção de falas significativas: como fazer?</i></p> <p>Momento 2: Apresentação de exemplos de falas significativas de experiências de formação e práticas pedagógicas do Xuri e de São Paulo agrupadas por temáticas aproximadas.</p> <p>Momento 3: Realização de escolha coletiva de um caso de uma das escolas para construção coletiva da rede temática a partir do encontro seguinte.</p> <p>Momento 4: Apresentação de observação e reflexão sobre a rede temática: o que ela é? e exemplificação com rede temática do Xuri.</p> <p>Momento 5: Orientações e apresentações sobre as categorias operacionais da educação popular crítica: como planejar as atividades práticas de formação comunitária, como criar o tema gerador na perspectiva freireana, a partir do conhecimento da realidade local por fontes secundárias, falas significativas + limites explicativos, tema gerador, contratema, rede temática,</p> <p>Momento 6: Orientações de como elaborar a rede temática, com exemplificação de tema gerador e falas significativas dos estudantes dos 1^{os} anos do ensino médio da Escola Estadual Joaquim Braga de Paula e seu agrupamento.</p> <p>Momento 7: Atividade para o Tempo Comunidade: construção da base da rede temática com a seleção de 7 ou 8 falas que devem estar na base e da fala, que denominamos Tema Gerador.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor formador.

Breve relato do Encontro 8

O professor-formador apresentou e retomou as etapas das atividades iniciais do dia de formação referente à coleta de falas significativas obtidas a partir dos trabalhos com os estudantes, conforme a atividade elaborada e apresentada no encontro anterior. Em seu primeiro momento, fez uma exposição sobre a concepção de política defendida por Paulo Freire, a concepção de neutralidade de professor, as decisões sobre Escola sem partido, as omissões docentes e a tomada de decisão por posicionamento docente sobre as afirmações do projeto. Tanto o encontro 7 quanto o

8 foram repletos de momentos tensos, em razão da polaridade e animosidade referente à disputa política do período eleitoral, fato que gerou reflexões, indagações e proposições expositivas. O debate e as discussões ainda remeteram às questões sobre Paulo Freire, como pensador a ser expurgado da educação brasileira, citado em plano de governo durante o período eleitoral, o que suscitou troca de argumentos sobre o pensador e o processo político vivenciado no país, a ingenuidade e a inocência na postura e na posição das/os professoras/es sobre as afirmações, sobre as manifestações, sobre as sensações de medo de dizer o que se pensa, a dificuldade e a ausência de espaço para que as/os educadoras/es possam expor sua posição política, permitindo que as/os professoras/es possam ter protegidos o seu direito de opinar sobre as situações existentes, preservando o espaço democrático que é a escola, entendendo que a democracia não se aprende e nem se constrói no silenciamento. O diálogo reafirmou a escola como espaço para discussão de temas polêmicos, como lugar de debates e reflexões democráticas, pensando sobre a profissão docente e o que se espera das/os educadoras/es no tempo que estamos vivendo. A seguir, houve continuação das apresentações iniciadas no encontro anterior, mediadas com intervenções e contribuições dos educadores-participantes e dos professores-formadores.

O professor-formador retomou as orientações sobre as falas significativas, conversando com o grupo sobre o modo como são selecionadas, transcritas e organizadas para dar origem aos temas e contratemas. Utilizou, para esse momento, a ilustração com falas significativas de outras formações. O grupo realizou leitura comentada dos exemplos apresentados, retomou significados sobre as falas significativas, a importância de um olhar crítico e sensível sobre sua análise e escolha, no processo de escuta, enfatizando a importância das falas como expressão da coletividade e das situações-limites como expressão da produção de níveis de sofrimento e de opressão humana e de injustiça social. Foi um dos encontros mais tensos, pois o grupo mostrava-se muito inflamado pelos efeitos das disputas eleitorais, mostravam-se insatisfeitos, inquietos, aborrecidos, incomodados com as discussões e debates sobre políticas que surgiram e mostravam-se com muita dificuldade de lidar com as contradições e ideias divergentes dos sujeitos do grupo.

O professor-formador seguiu apresentando *slides* e direcionando uma conversa sobre as orientações a respeito de tema, contratema, falas significativas e seus agrupamentos por aproximação temática. Foram construídos exemplos e ilustrações com o grupo, a fim de sanar dificuldades, incompreensão conceitual, pois o grupo ainda se mostrava com muita dificuldade para operar os novos conceitos. Era preciso superar essas limitações de entendimento. Assim encerrou, dando dicas de como criar esses momentos na prática pedagógica. No momento seguinte, foi apresentado ao grupo uma rede temática, construindo com eles no chão da sala para que pudessem ter uma ideia aonde se objetivava chegar com as investigações e coletas por eles realizadas, mostrando passo a passo como se organizava uma rede temática, explicando suas partes, dando destaque ao lugar das falas significativas, do tema gerador, do contratema, de seus valores, origens, significações e funções na rede temática e o plano de ação em que é suscitada.

Mostrou, a partir desses elementos, a função das/os educadoras/es na organização, na seleção, no planejamento e na construção do plano social (local, microsocial, macrossocial), conceituando e ilustrando como se dá cada etapa. Apresentou ao grupo de participante o modo como surge o currículo a partir da realidade concreta dos estudantes. Por fim, propôs que os grupos fizessem a escolha/seleção de falas significativas para constituírem a base da rede temática. Na parte final do encontro foram feitos encaminhamentos referentes à atividade do Tempo Comunidade. Nesse encontro, deu-se a oportunidade de os grupos realizarem as atividades do Tempo Comunidade anteriores que ainda estavam pendentes. O formador orientou soluções para as barreiras e as dificuldades de realização e escolha de uma escola onde ocorreria a experiência vivenciada de construção da rede temática. O encontro encerrou-se às 16h32min.

Quadro 16 – Plano do Encontro 9

Dia da reunião:	08/11/2018
Nº do encontro:	Plano do 9º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	15 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Construção da base da rede temática i: tema gerador, falas significativas e contratema
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Apresentações da aplicação das atividades de estratégias de levantamentos de situações da realidade.</p> <p>Momento 2: As falas significativas e limites explicativos a partir da análise das falas coletadas e selecionadas.</p> <p>Momento 3: Construção da base da rede temática: seleção de falas, temas geradores e contratema.</p> <p>Momento 4: Realização de trabalho em grupo para seleção de falas significativas e construção dos temas geradores e contratema e apresentação dos resultados em plenária.</p> <p>Momento 5: Início da construção da rede temática, a partir da proposta da escola selecionada pelo grupo.</p> <p>Momento 6: Orientações sobre a certificação e o encerramento da formação.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 9

O encontro realizado em 8 de novembro de 2018 iniciou com um grande atraso e esvaziamento, em razão das fortes chuvas, o que comprometeu parcialmente seu desenvolvimento. O professor-formador deu início retomando conceitos e exemplificando termos como falas e situações significativas, refletindo sobre as falas apresentadas, tratando de aspectos sobre os critérios que precisam ser observados em suas seleções. Expôs aspectos sobre limites explicativos. Fez a entrega de um livreto e apresentou-o, comentando sobre o tema — Educação do Campo, seus princípios e direito e fechamentos de escolas no campo.

Seguiu retomando os passos para a construção e a reorganização de currículo da Educação do Campo freireano. Depois os grupos foram mobilizados pelo professor-formador retoma a atividade do Tempo Comunidade, referente à seleção de falas

significativas, apresentando-as. Em seguida foram envolvidos em uma atividade de grupo para identificarem temas a partir das falas significativas selecionadas e construir as relações entre eles, para apresentação posterior ao grupo. Havia ainda cinco grupos que não tinham apresentado as estratégias de levantamento e nem como haviam realizado na prática a atividade. Abriu-se, nesse momento, um tempo para finalizar as apresentações. Com o encerramento das apresentações, o professor-formador, com o uso da lousa, apresentou as etapas de elaboração da rede temática e os envolveu na construção de sua base, a partir das informações existentes da escola escolhida pelo grupo para constituir o trabalho, uma vez que a formação estava acontecendo com um grupo formado por várias escolas diferentes.

A partir daí os professores foram estimulados a iniciar a construção e a organização da base da rede temática, identificando temas das falas significativas da escola escolhida e, com auxílio de folha ofício, canetões, grafites, fita adesiva, o professor-formador utilizou o chão do centro do círculo para, juntamente com o grupo, ir materializando uma rede temática a partir das informações obtidas e apresentadas pela escola escolhida. O encontro, em razão das fortes chuvas, teve seu tempo reduzido, para facilitar o retorno dos participantes para casa, encerrando com orientações sobre a etapa de finalização da formação e a certificação, uma vez que o próximo já seria o penúltimo encontro.

Quadro 17 – Plano do Encontro 10

Dia da reunião:	29/11/2018
Nº do encontro:	10º plano do encontro de formação de educadores/as do campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	17 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Construção da Base da Rede Temática I: Tema Gerador, Falas Significativas e Contratema
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Orientação sobre a construção da proposta de elaboração da rede temática, a partir da escola escolhida pelo grupo.</p> <p>Momento 2: Construção coletiva da Rede Temática a partir do Tema Gerador e das Falas Significativas de uma das escolas do campo atendidas no curso - Elaboração do plano local da rede temática.</p> <p>Momento 3: Apresentação da atividade do Tempo Comunidade: avaliação da formação e autoavaliação</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2018) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 10

O encontro, realizado em 29 de novembro de 2018, iniciou-se com o professor-formador retomando e reafirmando as orientações sobre a certificação. Apresentou o planejamento das etapas, a partir da elaboração da rede temática, com as informações da EMEF Braço do Sul, escolhida pelo grupo para a experiência de construção de rede temática. Iniciou o momento de construção com a leitura de todas as falas significativas apontadas pelo grupo, a fim de reafirmá-las e confirmar o tema gerador. Após as apresentações das falas significativas, o grupo foi mobilizado a fazer defesa por quais falas significativas seriam capazes de expressar e sustentar o tema gerador. Nesse momento, surgiu um rico debate e reflexão sobre o que significa o tema gerador e sobre a sua escolha, destacando-se as reflexões que surgiram sinalizando a importância de um espaço democrático para essa escolha.

Escolhas feitas, decisões em grupo tomadas, teve início a construção da rede temática, a partir de informações e tomadas de decisões que se complementavam das construções dos encontros 9 e 10, seguindo com a organização dos temas suscitados a partir do diálogo com as falas significativas, organizando-os em planos e níveis de relações, em uma rede de relações de base local, regional e global. O momento de construção gerou longos debates e discussões e exigiu dos participantes consensos, entendimentos e a compreensão de que a escolha da organização dos níveis de relação temática está mais numa relação interpretativa da realidade e da aproximação com a voz daqueles que estão inseridos na comunidade que a compõe no diálogo do que atrelado a valores e necessidades pessoais.

Tal situação gerou inquietação e inconformismo sobre as relações temáticas e sobre as falas significativas, pois havia uma forte necessidade de cada um impor sua visão de mundo nas relações e ao atendimento as suas necessidades individuais, distanciando-se da importância e do esforço de tentar compreender o que as falas significativas buscavam comunicar. A etapa de construção da rede temática parou, nesse encontro, na etapa de elaboração e organização do plano local, ficando sua conclusão para o encontro seguinte. Em seguida, foram apresentadas orientações sobre a atividade do Tempo Comunidade com a entrega de um questionário que propôs aos participantes a realização de uma avaliação da formação e também de

uma autoavaliação, refletindo sobre os momentos do processo de formação e as experiências vivenciadas, a fim de captar dos participantes suas percepções sobre as práticas desenvolvidas, destacando os aspectos positivos e negativos, os resultados e a apresentação de sugestões. O encontro encerrou-se às 16h 30min.

Quadro 18 – Plano do Encontro 11

Dia da reunião:	04/12/2018
Nº do encontro:	Plano do 11º Encontro de Formação de Educadores/as do Campo de São Domingos do Norte.
Quant. de sujeitos	20 participantes
Tempo:	13h às 16h
Tema em discussão	Construção das dimensões local, microssocial e macrossocial da rede temática, avaliação e autoavaliação da formação
Momentos e atividades desenvolvidas	
<p>Momento 1: Continuação da construção coletiva da rede temática a partir do tema gerador e das falas significativas de uma das escolas do campo atendidas no curso.</p> <p>Momento 2: Rodada de avaliação do curso e do desempenho individual e coletivo.</p> <p>Momento 3: Considerações finais e finalização do curso.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2019) a partir do planejamento do professor-formador.

Breve relato do Encontro 11

O encontro foi realizado em 4 de dezembro de 2018, com início às 13h 20min.. Foi mais um encontro comprometido pelas fortes chuvas e pela dificuldade de deslocamentos das/os educadoras/es. O professor-formador realizou a chamada, apresentou a pauta do encontro, destacando que seria dada continuidade à organização da rede temática, como proposta de currículo, em que o ponto de partida do grupo, em conjunto com os formadores, iniciou sua construção do ponto em que parou no encontro anterior.

Em grupo, os participantes discutiram e consolidaram as proposições de construção do plano local. Os grupos foram novamente retomados, discutiram, debateram e apresentaram proposições em plenária para a construção do plano microssocial e macrossocial. Os participantes envolvidos na construção tomaram decisões, fizeram escolhas e foram construindo a escala temática dando corpo à rede temática em todos os seus níveis. Por fim, a rede temática proposta tomou forma. Foi possível perceber,

a partir das manifestações do professor-formador com relação às indagações feitas pelos professores-participantes sobre os próximos passos, que seriam necessários outros momentos e encontros para a consolidação da compreensão da rede temática como construção do currículo, reorganização curricular e das práticas pedagógicas a partir das situações-significativas, para construção de planejamento para a intervenção na realidade concreta, a partir da utilização das falas significativas do estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento e para a preparação de atividades comunitárias participativas com momentos de denúncias e anúncios de transformações da realidade concreta.

O encontro seguiu para a segunda parte com a realização da entrega das atividades do Tempo Comunidade dos participantes, dos encontros anteriores e com a realização de um diálogo avaliativo que se deu a partir do questionário proposto como atividade do Tempo Comunidade, no encontro anterior. No círculo de conversa, perceberam-se nas partilhas dos participantes concordâncias e discordâncias sobre a formação. Também apresentaram questões sobre as quais desconheciam a que só foi possível ter acesso com a formação, tais como: o conhecimento do pensamento de Paulo Freire, a perspectiva de construção curricular freireana proposta pela formação, as sugestões de elaboração de aulas a partir da rede temática, as mudanças da visão como professor da sala de aula, a aprender a olhar menos ingenuamente a realidade, a pesquisa da realidade como colaboração para as mudanças da qualidade da aula desenvolvida, a compreensão do respeito às diferenças, a importância de valorizar o conflito como uma oportunidade de reflexão de construção do conhecimento, a necessidade de pensar um currículo voltado para a realidade do campo e o estudo no campo a partir de um currículo que assegurasse práticas de permanência no campo.

Segundo os participantes, foi possível conhecer a comunidade a partir das atividades, e era preciso haver uma prática pedagógica que se compusesse pelo aspecto cognitivo, pelo desejo e pela afetividade. Após o compartilhamento das compreensões e aprendizagens com as vivências, a Secretária Municipal de Educação realizou uma fala de agradecimento e de encerramento da formação. Por fim, o professor coordenador da formação agradeceu e pontuou que a proposta desenvolvida era apenas uma etapa de um processo de formação que requer e exige outros tempos e momentos de continuidade a serem tratados nas especificidades de cada escola do

campo, com construção e experimentação de práticas que permitam coletivamente vivenciar experiências numa perspectiva do currículo freireano, em que estudar e aprender sejam compreendidos como ato de tocar a vida. O encontro terminou às 16h30min.

Em suma, o primeiro momento de formação continuada, na perspectiva permanente freireana, em São Domingos do Norte, se desenrolou em suas especificidades, a partir de necessidades, vozes e interesses do grupo envolvido, suscitando denúncias e anúncios que se deram a partir da seguinte dinâmica: apresentação da proposta e seu embasamento teórico; apresentação do lugar do formador e sua experiência com a formação; apresentação dos princípios e da perspectiva de uma formação permanente freireana e do diálogo como instrumento radical para o processo formativo; realização do convite para adesão à formação na perspectiva freireana; levantamento de situações-limites e contradições sobre as próprias práticas; tomada de consciência sobre a prática a partir de diálogos, problematizações, desconstruções, construções de possibilidades e descodificações da prática; sistematização das contradições identificadas; identificação das contradições mais evidenciadas pelo coletivo; seleção dos temas mais evidenciados, que construirão as temáticas propostas na 1ª etapa de análise da formação; organização das fases do processo de formação permanente com o coletivo; compreensão científica e teórica das questões suscitadas pelo grupo com base nos problemas propostos pelos participantes; leitura e estudo de textos científicos e clássicos sobre os temas selecionados (violência simbólica, desmotivação, desinteresse e motivação dos estudantes com construção de compreensões para as causas das situações-problemas); diagnóstico como interpretação; desvelamento e busca da compreensão como início de análise e levantamento de caminhos para superação das situações-problemas, dando forma à organização e à sistematização dos encontros seguintes. A partir dos temas gerados do diagnóstico da realidade, sistematizou-se, a seguir, as propostas, seus momentos de análise, reflexão, desconstrução, construção de soluções a partir das experiências surgidas da formação, num exercício coletivo para uma prática formativa pautada no diálogo sobre a própria prática e nos princípios da educação na perspectiva freireana, refletindo sobre situações-problemas, pedagogia libertadora, organização cultural da escola, currículo, práticas docentes, Educação do Campo, Educação Popular Freireana etc.

O segundo momento de formação continuada na perspectiva permanente freireana, em São Domingos do Norte, revelou nas especificidades da formação desenvolvida com o grupo os seguintes resultados e desenvolvimento: concepção de currículo e de práticas pedagógicas pautadas em pensamentos defendidos por Paulo Freire; investigação temática da realidade, compreensão de momentos de uma práxis de educação transformadora e de conceitos, como falas significativas, temas e contratemas geradores; concepção de educação e metodologia freireana; elaboração de estratégias de investigação temática; construção de rede temática e a relação entre rede temática, reorientação curricular e das práticas educativas pedagógicas de educadoras/es de escolas do campo.

Diante das observações e da análise sobre as vivências, com participação em todos os momentos da formação permanente proposta e desenvolvida, pude notar o quanto é necessário o reconhecimento do processo formativo como integrado ao tempo-espaço do planejamento coletivo, ressignificando-o, não podendo ser dado em paralelo e nem desarticulado de seu desenvolvimento. A formação transforma-se em espaço-tempo de participação, democratização e partilha, sinônimo de autonomia na tomada de decisões na coletividade, constituindo-se como projeto de trabalho em equipe e de autonomia.

Compreende-se o planejamento coletivo como espaço-tempo para a coletividade, lugar para reflexão sobre a prática, para definição de objetivos, com organização para implantação e implementação de avaliações e mudanças na prática do que coletivamente se reconhece como necessário. O planejamento é, nesse sentido, local de confronto, discussões, levantamentos de reflexões sobre a própria prática, por isso, é entendido como tempo-espaço essencial para a formação permanente. Com essa ressignificação do tempo de planejamento, é capaz de promover mudanças de hábitos e costumes pedagógicos sobre a compreensão e de como é concebido o planejamento coletivo, o que conseqüentemente assegurará o fortalecimento de paradigmas que legitimem a autonomia e a autoria docente sobre a prática educativa pedagógica, exercitando democratização, diálogo, criticidade, participação e principalmente gerando conscientização das/os educadores sobre a função da educação e do seu papel docente.

Assim, devemos reconhecer as/os educadoras/es como promotoras/es da política educacional, política de formação, política pedagógica e de seu direito de formular e de oferecer respostas através da participação para as necessidades e os interesses pedagógicos e educacionais em todas as suas dimensões. É preciso romper medos, dificuldades geradas pela cultura de controle que os impedem de ousar na ação de serem propositivos e intervirem na realidade. Conseqüentemente, isso os aproxima da realidade, da comunidade e do fazer pedagógico e educacional das escolas, desenvolvendo capacidade de resolutividade e construção de caminhos para superação da desvalorização, do desgaste da profissão e das práticas docentes.

4.2 ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE À LUZ DAS CATEGORIAS FREIREANAS

O processo de análise está organizado em duas etapas: uma primeira apoiada na compreensão do lugar dos formadores frente ao processo de formação permanente e a relação de suas práticas e ações diante de uma experiência de formação na perspectiva freireana e dos princípios da Educação do Campo, que auxiliam para o pensar sobre as características, o perfil, o compromisso e a consciência das/os formadores, enquanto a segunda etapa apoia-se na análise das situações-significativas dos momentos da formação, a partir da relação entre princípios/categorias freireanas e movimentos suscitados para análise, interpretação e compreensão sobre os momentos desenvolvidos em um programa de formação permanente, em que se avaliam resultados obtidos, possibilidades de aprendizagem construídas e reinvenções necessárias e possíveis.

4.2.1 Análise de uma coordenação do processo de formação permanente de escolas do campo

Um movimento de formação permanente freireana com o compromisso de revisão do currículo e da prática, que gera estudos teóricos sobre a prática-teoria-prática, requer a existência de formadores abertos, flexíveis e que não abram mão de sua autoridade. É um processo que exige compreender-se como alguém em sintonia com o grupo, perspicaz para conduzir escolha dos instrumentos metodológicos, viabilizando que o

grupo possa viver experiências que permitam trazer à tona um olhar que esteja para além das aparências e com práticas que potencializem e impulsionem a autonomia.

O formador, nesse contexto formativo, é aquele que tem a missão de detectar os conteúdos que exigem estudos e aprofundamentos, bem como o movimento referente a novos conteúdos a serem pesquisados e trabalhados no grupo formativo. Torna-se no processo uma autoridade democrática como sujeito sensível a captura da participação de todas e todos, acompanhando avanços, realizando diagnósticos das próprias faltas com o grupo, alimentando a compreensão dos limites, mediando, ajudando e identificando conteúdos e temas para a reflexão, como subsídios para construção e acesso a novos conhecimentos. Torna-se um sujeito com papel central na leitura dos participantes para construção de suas práticas e reflexões, suscitando os conteúdos formativos, a fim de gerar as pautas significativas. Nesse sentido, na formação permanente compreende-se e concebe-se a constituição dos grupos como princípio básico na construção do conhecimento, para que os participantes interajam nos estudos com o propósito de interpretar e intervir sobre a própria prática.

Em sua ação de observação, o/a formador/a tem como desafio promover uma observação consciente, de olhar crítico do cotidiano, realizando diagnósticos para reflexão sobre a prática e, inclusiva, da construção do conhecimento. Coloca-se na posição de quem observa construindo síntese dos encontros, comprometido com a construção da história do grupo. A escrita, nesse processo, se torna material significativo para reflexão crítica de cada encontro, concebendo esse ato como parte de seu processo formativo, como sujeito implicado na socialização de seus escritos com o coletivo, apresentando suas observações ao grupo. Consciente de sua interação em cada etapa, exige ações de observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento, como etapas fundamentais para sua organização e sistematização da atuação como formador/a, em um processo de formação “continuada”, na perspectiva da formação permanente freireana.

Escutar, ouvir, registrar, opinar, eleger temas para reflexões, criar ambientes para a socialização, avaliar as situações e organizar condições para planejar cada encontro e momento, sem perder o foco, nem se entregar as necessidades de lamentações, reivindicações individualizadas e nem ceder aos conflitos e resistências dos envolvidos, colocando-se com rigorosidade, resiliência, criticidade permanente,

tornam-se práticas primordiais de quem se coloca a fazer “com”, em um paradigma de formação “continuada”, na perspectiva permanente freireana.

O/a formador/a, ao colocar-se na construção e na organização do grupo de formação precisa estar sensível a entendê-lo como possibilidade para gerar vários temas, por isso a importância de que sejam valorizados a heterogeneidade, a convivência com as diferenças, os conflitos e as contradições como geradoras de conhecimento e como lugar para o resgate da identidade das/os envolvidas/os. É preciso mostrar firmeza e clareza como mediador/a na construção de uma relação de confiança e provocador/a de situações-significativas dialógicas que permitam reflexões sobre o quanto a prática pedagógica e o fazer docente são fortemente embasados por uma visão autoritária e prescritiva de currículo. O/a formador/a é consciente para observar e olhar criticamente a forte presença na concepção do educador como um transmissor de conhecimento, com práticas contaminadas pelo medo e pelo autoritarismo do sistema.

Em minha análise, as possíveis explicações apresentadas sobre o perfil e a caracterização dos formadores de um programa de formação permanente freireana, em escolas do campo, puderam ser confirmadas pelo conteúdo das cartas-respostas que recebi dos professores-formadores, após carta-entrevista, na qual pergunto-lhes sobre as suas experiências com planejamento, organização e execução de programa de formação permanente de Paulo Freire e Educação do Campo e de como surgiu a necessidade de elaboração de propostas, seus aspectos relevantes vivenciados e experienciados com a formação e as impressões que vivenciam com o diálogo sobre Educação do Campo articulada aos pensamentos de Paulo Freire junto aos professores da educação básica capixaba.

Ao ler as cartas-respostas, optei por alinhá-las aos princípios freireanos escolhidos para embasar a análise desta pesquisa, a fim de compreender se os formadores dão conta de traduzir, em sua relação com a leitura do processo formativo, em suas práticas e experiências, os valores e os significado progressistas no trato de conceitos como formação permanente freireana, dialogicidade, reflexão crítica da prática, participação, conscientização, politicidade, currículo e práxis transformadora, mostrando uma postura de formadores progressistas e conscientes do seu papel de transformação da prática de formação docente, como nos chama para esse fazer o compromisso freireano.

Nesse sentido, educadores-formadores progressistas precisam convencer-se, como aponta Freire (2016), ao afirmar que educadores progressistas “[...] não são puros ensinantes”, mas militantes políticos cuja tarefa não se restringe ao ensino pelo ensino, mas implica seriedade, competência, compromisso e engajamento pela superação das injustiças sociais. Esses educadores atuam para desmascarar as ideologias e os discursos neoliberais, que são engajados para o convencimento de que a vida é assim mesmo. Nesse caso, agem contra discursos contrários à esperança, à utopia e ao sonho, tornando-se um formador-educador com uma postura em favor da vida e que, acima de tudo, reconhece no princípio da formação permanente um caminho para testemunhar com coerência, como afirma Freire (2016, p. 61), uma “[...] relação contraditória entre prática e teoria”, na construção de um currículo e prática pedagógica a favor da vida humanizada, crítica e engajada na superação das contradições que desumanizam, ou seja, na formação de educadoras e educadores que entende o docente como ser inconcluso e em permanente transformação.

Por isso, a fim de capturar a compreensão dos formadores, apresento como veem a formação permanente:

[...] escolas com professores e professoras em processo de formação permanente é um movimento que muito me fortalece enquanto docente, pois, sempre me transformo enquanto educadora e enquanto sujeito **(Formadora)**.

[...] a construção e execução de propostas de formação permanente de educadoras/es na perspectiva freireana tem razões existenciais **(Formador)**.

A formação permanente de educadores e educadoras pretende, de forma dialógica desvelar essas relações de opressão, pois, na minha visão, a grande parte dos/as professores/as não tiveram a oportunidade de passar por uma formação inicial que se propusesse crítica a ponto de garantir essa reflexão **(Formadora)**.

Vemos que a maior parte dos/as docentes do estado do Espírito Santo é formada por cursos à distância em faculdades privadas que, muitas vezes não estão preocupadas em romper com o que o capitalismo propõe, muito pelo contrário, somente reproduz o que já está legitimado pela burguesia **(Formadora)**.

[...] percebo que nossa proposta de formação na perspectiva freireana incomoda a muitos professores/as, pois, não há possibilidade de fazer formação excluindo o mundo que está ao nosso redor [...] **(Formadora)**.

Durante meu período de graduação vivi experiência em assentamentos de trabalhadores sem-terra, conheci bem de perto as dificuldades e o modo de viver de quem resiste pelo direito à terra e luta por uma educação que dialogue com a bandeira de lutas dos movimentos sociais. Aprendi a engajar na militância, desde muito nova ouvindo e vendo as experiências de meu pai, dentro de minha casa **(Formadora)**.

Por acreditar que é preciso, e necessário, uma relação de formação acadêmica da Universidade no diálogo sobre as experiências e práticas dos professores que estou aqui para pensarmos juntas e juntos caminhos para permanência e o fortalecimento de uma educação do campo para as escolas do campo dos municípios do Espírito Santo (**Formadora**).

Fica nítido que concebem a formação permanente como oportunidade de repensar a relação entre formação humana e mercado, refletindo de forma resistente sobre práticas que fortalecem a desumanização e a desigualdade, inclusive afirmam a formação permanente como exercício para desvelamento das condições de opressão, da relação de existência, entendendo-a como um movimento de fortalecimento das/os educadoras/es como sujeitos do processo educativo e pedagógico.

Para os formadores, a proposta desenvolvida por eles é definida como possibilidade para que se coloquem para ajudar as escolas e os professores na elaboração e na reorientação de currículo e de práticas pedagógicas construídos a partir dos pressupostos freireanos, pois para eles é compromisso social e político.

A proposta, portanto, nasceu da convicção ético-política-pedagógica de que uma das principais contribuições que podemos dar como professores do Ensino Superior é irmos até as escolas da Educação Básica e Redes Públicas de Ensino para dialogar sobre caminhos para que a educação escolar assuma concepções libertadoras de educação, seja no campo, seja na cidade (**Formadora**).

Notadamente, mostram-se sensíveis ao reconhecerem a importância da aproximação da universidade pública, através dos programas de extensão, das experiências e práticas de formação docentes para a educação básica pública, como diálogo para consolidação de uma educação sustentada por princípios da pedagogia libertadora, capaz de auxiliar educadoras/es na construção de caminhos para um projeto pedagógico público coletivo constituído por novos sentidos, aspectos que muitas vezes são ignorados pelas licenciaturas e formações continuadas.

Pode ser assim explicada e compreendida a adesão a um processo de formação permanente freireana, como processo formativo consciente:

- compreender-se como sujeito inconcluso e que aprende na relação com a prática e na autorreflexão da prática;
- os formadores precisam ter vivenciado processos anteriores com princípios e pensamentos freireanos e tê-los como prática, escolha ideológica e postura política para seu fazer docente;

- os formadores precisam demonstrar coerência entre o que defendem no processo formativo e aquilo que vivenciam em sua prática;
- mostrarem-se conscientes de seu papel como agente de transformação de realidades opressoras.

Essas hipóteses foram confirmadas a partir de trechos das cartas dos professores-formadores, sobre os quais apresento alguns exemplos:

[...] a minha convicção na pertinência da perspectiva freireana está calcada em experiências concretas que foram determinantes para que eu encontrasse muita felicidade na profissão de professor **(Formador)**.

[...] não é possível ser professora universitária sem estar em permanente diálogo com o chão da escola pública, sem estar em diálogo constante com as pessoas que estão diariamente tendo que lidar com as adversidades que estão cada vez mais colocadas em nossas escolas **(Formadora)**.

[...] exercitei radicalmente os princípios da Pedagogia de Paulo Freire em sala de aula, em especial a organização do currículo a partir de temas geradores. Os resultados foram fantásticos. Os encontros com os estudantes passaram a ser momentos prazerosos para mim e para eles: testemunhei as mudanças de pensamento e de conduta: estudei depoimentos de adolescentes que descobriram um novo mundo **(Formador)**.

Se eu puder divulgar as possibilidades da visão freireana e ajudar escolas e professores a construir currículos e práticas pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva, considero que estarei realizando uma tarefa relevante para a nossa sociedade e para a educação do nosso país **(Formador)**.

Portanto, a partir do momento em que passei a praticar a Pedagogia de Paulo Freire sistematicamente, a minha vida como professor se transformou demais. Percebi que eu estava descobrindo coisas que poucos professores conheciam. Eu estava vivenciando situações que efetivamente dão sentido à profissão. Assim, com base nessas experiências, senti-me encorajado a trabalhar com formação de professores e professoras, já que eu desenvolvera um instrumental praxiológico consistente para pensar e praticar educação emancipatória **(Formador)**.

Em uma formação com a perspectiva defendida espera-se que a dialogicidade seja um princípio compreendido pelos formadores como oportunidade para navegar por mares de diferenças e semelhanças, rompendo as práticas de imitações e de repetições uns dos outros, para o qual o processo formativo é prática de produção de uns com os outros, por meio do qual os sujeitos se relacionam e constroem sobre o mundo e o compreendem. Para sustentar a afirmação sobre a primazia da dialogicidade como base permanente da formação e como valor reconhecido pelos sujeitos formadores, apresento trechos de seus depoimentos que nos permitem identificar que reconhecem o lugar do diálogo na ação.

[...] temos uma metodologia que parte sempre de muita escuta, para depois podermos delinear os passos de nossa formação. A escuta e o diálogo inicial é sempre o que nos dá pistas de por onde iremos caminhar ao longo da formação **(Formadora)**.

Eu aprendi e aprendo a cada formação como o silêncio é precioso. [...] me pego em silêncio a maior parte do tempo, mas, dentro de mim tem turbilhões de dúvidas, angústias, reflexões, mas eu aprendi que para que eu também possa me formar enquanto formo, eu preciso ouvir mais do que falar e isso tem sido muito importante nessa minha caminhada [...] **(Formadora)**.

Sobre as constatações realizadas com a realização dos momentos de pesquisa, está o desafio apresentado pela perspectiva de formação permanente freireana, de como o paradigma rompe a cultura de processos formativos hegemônicos, autoritários, reprodutivistas, acrílicos e afastados de um processo de reflexão crítica da prática, como sendo esse um dos maiores desafios da ação do educador-formador, ou seja, a luta permanente contra um sistema que historicamente forma educadoras/es numa dimensão oposta. Em análise das manifestações dos formadores, percebo que relatam questões que comprovam as afirmações, ao dizerem:

[...] tenho percebido que uma das marcas recorrentes dos trabalhos de formação é que professores e professoras têm medo de falar de certos assuntos, pois sabem que aquilo não será bem visto pelas autoridades do município ou da própria escola. O próprio corpo docente desconfia dos colegas que são potenciais ameaças, na medida em que podem levar as informações aos superiores, deixando o clima bem carregado **(Formador)**.

[...] a formação básica e a formação inicial de muitos professores é bastante precária. Possuem diploma e estão contratados para exercer docência, porém, desconhecem aspectos elementares da profissão. Nossa cultura educacional forjou uma identidade docente que não se enxerga como intelectual. Professores ficam surpresos nas formações quando solicitamos a leitura de um texto científico a ser debatido no próximo encontro. Acham que isso é um absurdo **(Formador)**.

O medo de ousar é constante entre os profissionais da educação. A democracia, enquanto concepção calcada na ideia de espaço para a livre circulação de opiniões entre os iguais e de autonomia institucional na construção de seus PPPs, ainda é tabu na nossa sociedade. A cultura autoritária que naturaliza as hierarquias e a relação de mando e obediência ainda prevalece no campo educacional **(Formador)**.

Percebo também que nossa proposta de formação na perspectiva freireana incomoda a muitos professores (as), pois, não há possibilidade de fazer uma formação excluindo o mundo que está ao nosso redor e muitas vezes isso traz para dentro da formação assuntos polêmicos **(Formadora)**.

Junto com as professoras e professores, conseguimos refletir que grande parte da dificuldade do trabalho dos (as) docentes está em não saber como romper com o currículo imposto pelo sistema educacional, o que acaba aprisionando tanto os (as) estudantes quanto aos professores e professoras, que vão todos os dias trabalhar infelizes **(Formadora)**.

Com base nos princípios freireanos, com relação à reflexão crítica da prática vivida, à participação e à politicidade das/os educadoras/es, ao “[...] sublinhar a importância da relação em tudo o que fazemos e na própria experiência existencial nossa enquanto

experiência social e histórica” (FREIRE, 2016, p. 103), coloco-me a levantar a hipótese, a partir dos pensamentos de Freire, sobre o lugar da reflexão na prática pedagógica quanto ao perfil do formador:

- ter a compreensão da prática como ação sobre a prática pedagógica desenvolvida pelas/os educadoras/es, a fim de ganhar consciência sobre o próprio fazer, sobre o mundo e sobre a realidade pedagógica realizada;
- conceber a prática como uma categoria, como caminho para a descoberta, e o desvelamento de situações-significativas que esperam pelo ato pedagógico;
- mostrar-se convencido e preparado para usar sistematicamente a curiosidade epistemológica permanentemente;
- mostrar-se sensível na consideração das condições desfavoráveis do contexto concreto educativo experimentado pelas/os docentes e discentes, tais como precariedade de condições, escassez de materiais, baixos salários, precariedade de recursos tecnológicos e materiais, convivência com as violências e as mazelas das comunidades camponesas etc.;
- ser sensível a pensar os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre o contexto da prática docente;
- apresentar o compromisso com a dialeticidade entre prática e teoria, vivenciada em plenitude no processo formativo;
- dispor-se ao desafio da leitura crítica do mundo a partir de prática indignada e incomoda;
- entender que a leitura de mundo, a tomada de consciência da realidade e a teoria emergem da prática vivida.

A partir das hipóteses, tendo por base os seguintes extratos, obtidos a partir de trechos das declarações dos formadores, confirmo as hipóteses. São reconhecidas na essência de formadores a compreensão da reflexão da prática vivida como ponto de partida para desconstrução, construção defendida pelos pressupostos freireanos para tônica de uma formação de educadoras/es, como espaço de formação crítica, de desalienação, de política emancipatória e em compromisso com a realidade concreta dos envolvidos, tendo cada momento como tempo de descobertas e de novas construções.

[...] tivemos que estudar também as especificidades desta realidade e compreender que, por mais que parecesse um mundo totalmente desconhecido para nós, com o começo dos trabalhos, percebemos que as angústias dos/as docentes de salas multisseriadas eram muito parecidas com os das salas seriadas o que nos levou a algumas reflexões **(Formadora)**.

Dialogamos muito sobre a culpabilização de fatores que na verdade só respondem a um sistema que oprime tanto os/as estudantes, quanto os/as professores/as, diretores/as e toda uma comunidade escolar **(Formador)**.

Questiona-me se estamos conseguindo romper com uma formação elitista, burguesa e descontextualizada **(Formadora)**.

Acredito que a universidade e os cursos de formação de professores/as devem se indagar constantemente sobre isso: que tipo de professor/a estamos formando? Para que escola? Para que sociedade? **(Formadora)**.

[...] como a teoria crítica que nos baseamos diz que a educação é política e que não podemos nos afastar da realidade, em muitos de nossos encontros, abrimos a palavra para que qualquer pessoa presente pudesse se colocar e trazer seus argumentos **(Formador)**.

É muito gratificante durante a formação ter o retorno dos/as professores/as, que vêm muitas vezes emocionados/as até nós dizer que nunca haviam tido a oportunidade de refletir sobre sua prática, nunca tiveram a possibilidade de falar coisas e ouvir coisas como ocorre nas formações **(Formadora)**.

É desafio conceber a formação de educadoras/es do campo, numa perspectiva de formação permanente, de tal forma que a educação seja concebida como aquela que parte das necessidades populares, tendo sintonia com princípios que reconheçam a prática da liberdade e da emancipação das pessoas, negando práticas abstratas, ou seja, realizando um trabalho com uma práxis transformadora com objetivo de fazer com que se consiga “ver” o opressor “fora” de si (FREIRE, 2018a, p. 58), cultivando a curiosidade, as ações de leitura de mundo, com problematização das práticas, das experiências horizontalizadas com partilha do conhecimento como construção e desconstrução permanente. Nessa direção, pode-se identificar, a partir dos trechos enunciados pelos formadores, a consciência e o compromisso da formação como desconstrução de práticas hegemônicas e a construção de experiências de formação, cuja responsabilidade é com a materialização de uma educação crítica, popular e democrática, com educadoras/es que exercitam e mantêm-se firmes na concretização da autonomia.

A docência é uma atividade que, por princípio, pretende transmitir aos estudantes o desejo de aprender, de questionar, de indagar, de analisar, de ler e escrever **(Formador)**.

Se quisermos que os professores das redes sejam efetivamente sujeitos de suas práticas, os sistemas de ensino precisam considerar que o professor precisa de, pelo menos, cinco tempos na escola: tempo em que atua em sala de aula; 2) tempo em que cuida das demandas burocráticas e de avaliações dos estudantes; 3) tempo em que faz o planejamento criativo de

suas aulas; 4) tempo em que participa da gestão democrática e construção do PPP da escola; 5) tempo de estudo coletivo a partir das necessidades trazidas pela prática **(Formador)**.

[...] políticas de formação que não ofereçam essas condições nunca serão suficientes para gerar mudanças significativas nas práticas pedagógicas em um sentido crítico-libertador **(Formador)**.

Cabe a nós, formadores de professores, refletirmos sobre caminhos para enfrentar esse problema **(Formador)**.

As análises fizeram-me concluir e reconhecer que um processo de formação continuada, numa perspectiva permanente freireana em escolas do campo, requer que o formador seja capaz de realizar uma prática formativa por meio da qual é possível vivenciar os princípios da Educação do Campo em diálogo com os princípios freireanos. Entre as hipóteses suscitadas, aponto algumas para a reafirmação desse compromisso com a educação dos camponeses, materializadas com a formação:

- a educação precisa ser concebida como um projeto social e de vida;
- ter consciência e reconhecer a precariedade de formação de educadoras/es de escolas do campo;
- ser combativo de práticas de educação bancária;
- compreender a importância de construção de currículo, projetos políticos pedagógicos e práticas pedagógicas que dialoguem com aspectos culturais, históricos e sociais dos camponeses e que nasçam de um trabalho coletivo, sintonizado com a realidade concreta dos sujeitos do campo;
- ser capaz de reconhecer a importância de um projeto político de formação docente para a Educação do Campo;
- ser comprometido com a permanência de escolas do campo e seu fortalecimento com políticas educacionais coerentes com seu contexto concreto, reconhecendo a multissérie e as demais especificidades de organização de escolas do campo;
- atuar no combate de práticas de fortalecimento de princípios da Educação Rural, em negação dos princípios da Educação do Campo.
- compreender a importância da relação dos princípios de educação propostos por Paulo Freire para a construção de uma Educação do Campo, capaz de utilizar a problematização da realidade concreta, como fio condutor da superação das situações desumanizantes, numa relação prática de movimento da denúncia e de anúncios.

Baseado nessas hipóteses, pude observar, a partir das falas dos formadores envolvidos no processo de formação, a sensibilidade, o engajamento pela humanização e a participação comprometida com a construção de uma educação libertadora e humanizadora para a Educação do Campo, em busca da proteção dos direitos de educação significativa e coerente para o campo e com um olhar crítico sobre as situações-limites que permeiam o processo de formação de educadoras/es e educandas/os de escolas do campo. Entre os trechos, destaco:

Tivemos que estudar também as especificidades desta realidade e, compreender que, por mais que parecesse um mundo totalmente desconhecido para nós, com o começo dos trabalhos percebemos que as angústias dos/as docentes de salas multisseriadas eram muito parecidas com os das salas seriadas o que nos levou a algumas reflexões. [...] o problema não é se estamos falando em salas com estudantes de uma mesma série ou não, mas, o problema está em como estas aulas vêm sendo planejadas e que tipo de currículo está sendo implementado nessas salas de aula **(Formador)**.

A proposta da educação do campo, alinhada à educação popular, é que possamos pensar uma educação e uma escola que ainda não existe, uma escola em que seja possível fazer o currículo junto com os sujeitos da escola e, fazendo currículo com eles, possamos transformar as relações em relações mais democráticas, mais emancipadoras. A educação do campo não está a serviço de uma sociedade capitalista, competitiva e excludente, mas, de uma sociedade em que todos e todas possam coletivamente construir espaços mais humanizados e com mais equidade social. A escola do campo deve se preocupar sistematicamente com isso **(Formador)**.

Só as comunidades organizadas politicamente podem fazer o trabalho de pressionar o poder público para a melhoria das suas escolas. [...] devem adotar a democracia participativa. Sem ela, os membros da comunidade não se veem como reais sujeitos construtores da escola **(Formador)**.

Nota-se que é imperioso o desafio de formadores progressistas em que sua opção apresente coerência com sua prática. Em seu movimento, não precisam mostrar-se como sujeito em revolta com o mundo, que agressivamente coloca-se em briga, revidando. Jamais podem estar apegados ao fatalismo e à naturalização na lida com as desigualdades e as injustiças existentes na organização das práticas educativo-pedagógicas, na construção de currículo e nos processos de formação de educadoras/es. No entanto, torna-se missão assumir uma postura responsável e de autoridade educadora, menos paternalista e depreciadora da capacidade dos sujeitos de camadas populares, a fim de promover uma prática que seja coerente com sua opção política, consciente do valor de sua competência científica para a condução do processo formativo, sabendo o quanto é importante o compromisso com uma prática que favoreça às educadoras e aos educadores envolvidas/os nas experiências de conhecimento do mundo concreto em que vivem. Esses aspectos podem ser

identificados nas manifestações dos professores-formadores, a partir das falas a seguir:

[...] não é possível ser professora universitária sem estar em permanente diálogo com o chão da escola pública, sem estar em diálogo constante com as pessoas que estão diariamente tendo que lidar com as adversidades que estão cada vez mais colocadas em nossas escolas **(Formadora)**.

[...] muitos docentes se despiram de pré-conceitos sobre a família, a indisciplina, a multisseriação etc. Dialogamos muito sobre culpabilização de fatores que na verdade só respondem a um sistema que oprime tanto os/as estudantes, quanto os/as professores/as, diretores (as) e toda uma comunidade escolar **(Formadora)**.

Mas, como a teoria crítica que nos baseamos diz que a educação é política e que não podemos nos afastar da realidade, em muitos de nossos encontros abrimos a palavra para que qualquer pessoa presente pudesse se colocar e trazer seus argumentos. Isso para nós é imprescindível na formação **(Formador)**.

[...] percebo que, [...] realizando um projeto de formação que vai ao encontro dos sujeitos no local em que vivem e trabalham, isso gera um impacto inicial positivo nas pessoas. [...] percebo a gratidão dos participantes em relação a esses projetos que potencialmente derrubam o muro simbólico existente entre o mundo acadêmico e o dia a dia dos professores da Educação Básica **(Formador)**.

É muito interessante ver professores e professoras se dando conta de aspectos da prática educativa sobre as quais nunca tinham refletido sistematicamente. [...] acho que as reflexões sobre a natureza política da ação pedagógica e do trabalho, da escola, bem como da tendência reprodutora do fazer pedagógico são muito impactantes. Possibilitam superação da visão ingênua em relação ao ofício de professor **(Formadora)**.

Professores que têm poucas oportunidades de formação no decorrer do exercício da profissão vão perdendo paulatinamente a prática de pensar a prática. Quando colocados em situação dialógica tendo em vista a análise crítica da prática, demonstram uma satisfação própria de quem se sente diante de um mundo novo de possibilidades **(Formador)**.

[...] quando os professores se descobrem como aqueles que melhor podem identificar o que os educandos precisam e que, portanto, podem e devem se tornar protagonistas do planejamento e do fazer pedagógicos, é um momento muito bacana. Certos mitos caem e os educadores passam a ver que a falta de autonomia não é uma característica inerente à profissão e sim uma construção histórica a que foram submetidos. Quando percebem que a autonomia deve ser assumida como condição para que o trabalho pedagógico tenha êxito é um momento muito marcante **(Formador)**.

As evidências até aqui destacadas permitem concluir que os formadores do programa de formação continuada na perspectiva de formação permanente freireana apresentam características satisfatórias, positivas para construção, coordenação e formação de educadoras/es a partir de uma prática com possibilidade de reinvenção das políticas de formação para educadoras e educadores de escolas do campo. Suas falas responderam positivamente à construção da formação, como sinônimo de construção de projeto de educação comprometido com um fazer pedagógico como ato político. Mostram-se cientes de que o futuro não pode ser considerado um pré-

dado, pois, como afirma Giroux (2017, p.43), se o futuro for assim considerado, arrisca-se

[...] a pura repetição mecânica do presente, ou por ser o que teria de ser – não há lugar para a utopia e, portanto, não há lugar para o sonho, a opção, a decisão, a espera na luta, que é a única forma pela qual a esperança pode existir. Não há lugar para a educação, só para o adestramento.

Contudo, mesmo considerando os princípios por eles exercitados na elaboração, na construção e na prática de formação em suas diferentes dimensões e perspectivas, há, nas manifestações, nas falas e nos depoimentos dos formadores possibilidades para perceber sobre o que declaram a respeito da realidade de formação, as vivências, a concepção de educação e política instalada, a visão de mundo das/os educadoras/es, as forças do modelo hegemônico sobre o sistema e a cultura de formação das/os educadoras/es que atuam em escolas do campo. Entende-se que, por vezes, esses aspectos colocaram-se como obstáculos que fugiam ao controle dos formadores, impedindo e dificultando resultados, diálogos e momentos de intervenção, mas que ainda se mostravam necessários para a superação e a transformação das forças opressoras que estão instaladas sobre a formação continuada de educadoras e educadores de escolas do campo.

4.2.2 Análise da formação a partir das categorias freireanas

A informação coletada utilizada para fundamentação desta pesquisa percorreu uma base qualitativa em que os dados são provenientes das observações participantes, falas dos sujeitos durante a participação realizada em cada encontro, respostas dos sujeitos da pesquisa ao questionário avaliativo proposto no final do processo, das respostas às cartas-entrevistas dos formadores e da transcrição de áudio de declarações, depoimentos, relatos e de trechos das práticas realizadas pela relação educadores-formadores e educadoras-participantes.

Para a seleção das falas e dos trechos utilizados como procedimentos para análise desta pesquisa, adotou-se como critério os fragmentos que trouxessem expressões e elementos de reflexão e análise, extraídos das narrativas descritivas construídas a partir da transcrição dos diálogos realizados em cada encontro formativo, em que busquei relacionar situações, problematizações, pautas dos encontros, passagens

dos momentos e etapas formativas, obtidas com a observação participante em todo o processo do programa de formação desenvolvido. As falas, as cenas e os trechos foram organizados em categorias de análises, construídas a partir dos princípios freireanos, alinhados em rede de relações, compondo a trama conceitual para direcionar as possibilidades de análise das situações, das informações e das problematizações surgidas no contexto de desenvolvimento desta pesquisa.

A separação de trechos, das cenas e das falas para sustentar a compreensão da análise se deu com a leitura, a interpretação e a análise dos onze relatos dialógicos, construídos com as observações, as respostas das cartas-entrevista dos formadores e dos resultados do questionário de avaliação aplicado ao final do programa, dos quais foram feitas escolhas e seleções que permitiram problematizar o processo formativo a partir de sua relação com os momentos da formação permanente freireana como possibilidade de reflexão, superação e soluções sobre a relação formação continuada de educadoras/es, suas práticas pedagógicas e o currículo numa perspectiva crítico-libertadora. Para os trechos foi utilizada identificação dos sujeitos envolvidos no trabalho formativo, sendo nomeada entre parênteses a condição de formador e formadora para os coordenadores da formação e educadora/educador-participante para as falas e as manifestações dos professores-participantes.

O que se buscará evidenciar com a análise é a possibilidade de professoras/es-formadoras/es e educadoras/es da formação, por meio do diálogo com suas práticas, refletir criticamente sobre as práticas da formação continuada permanente freireana desenvolvida no município de São Domingos do Norte, como colaboração para construir encaminhamentos para reinvenção de novas sugestões para pensar sobre as práticas a serem realizadas. Tais aspectos são reafirmados nos trechos a seguir, capturados de momentos dos encontros da formação, sobre o compromisso e a consciência dos formadores sobre o seu papel e o lugar do paradigma da formação permanente, no processo de formação de educadoras/es, fincada em princípios defendidos por Freire na construção dessa relação de criação e recriação das práticas:

O programa de formação tem como intenção ser uma proposta que parta das necessidades reais de vocês professoras e professores. Precisa reconhecer as questões que mais afligem as práticas de vocês em sala de aula **(Formador)**.

A primeira fase será uma fase que definiremos como fase analítica, tempo de compreensão científica das questões que envolvem a formação, o problema proposto pelos participantes. É

etapa de busca do entendimento do problema. Realização do diagnóstico e do sentido do diagnóstico, bom versus diagnóstico ruim. O que estamos dizendo sobre o problema traduz as respostas que temos sobre ele. É momento de ver, desvelar, compreender as interpretações que se tem sobre o diagnóstico. É hora da busca de um consenso sobre a forma de olhar para o problema **(Formador)**.

[...] a proposta de Freire vem como uma alternativa remédio para os problemas e na busca de soluções para a superação das situações limitantes apresentadas **(Formador)**.

Na segunda fase da proposta, será momento de colocar em prática. Pôr a mão na massa! Ainda será um momento propositivo, pois ele nunca se esgota, porque o momento analítico é contínuo e está presente por todo o processo. A busca de caminhos para a superação dos problemas tem a ele atrelado a análise contínua **(Formador)**.

Somos membros de Grupo de Estudos e Pesquisas na Universidade Federal sobre o Educação do Campo e Grupo de Estudos e Pesquisas em Paulo Freire, na mesma Universidade. Já trabalhamos com uma escola, no interior do município de Vila Velha, no meio rural, comunidade do Xuri, com professores e professoras do campo por dois anos sobre formação de professores. Experiência que pelos relatos foi decisiva na vida da comunidade e da escola **(Formador)**.

[...] nosso propósito é junto com vocês pensarmos e desenvolvermos propostas curriculares e práticas pedagógicas articuladas com as perspectivas da Educação do Campo, tendo como referência o que nos propõe Paulo Freire. Na busca de uma proposta que possa dialogar com as necessidades e anseios das comunidades do meio rural **(Formador)**.

O excerto deixa claras as evidências de que formação se materializa como uma quebra de paradigma sobre a prática de formação. Nitidamente reconhece a essência política, democrática, crítica e revisionista da concepção de educação e sobre o fazer pedagógico, em especial em escolas do campo.

O referencial teórico que compõe a dissertação é o apoio para a discussão realizada ao longo de toda a análise, principalmente no que se refere aos conceitos e princípios que conduzem a compreensão da formação continuada, numa perspectiva da formação permanente para escolas do campo, conforme orienta a trama conceitual proposta como sugestão na direção do processo desta pesquisa.

Destaca-se que as evidências suscitadas para a composição da análise são extratos de falas trazidas pelos envolvidos na pesquisa, ocorridas nos encontros, frutos dos registros de áudios, transcrições e anotações realizadas no decorrer das observações. A fim de preservar e respeitar a identidade dos participantes, não aparecerá o nome dos envolvidos.

Vale destacar que foi possível perceber no decorrer das observações que os participantes do processo formativo não haviam participado de momentos no decorrer de sua formação, quer seja inicial ou continuada que envolvessem temas como:

formação permanente de docente a partir dos pressupostos freireanos, a formação docente e os princípios da Educação do Campo e principalmente de experiências que englobassem os princípios da Educação Popular numa perspectiva freireana em relação com a Educação do Campo.

De acordo com dados obtidos com tabulação das informações do questionário de avaliação da formação respondido pelas educadoras/es, quando perguntados se, já haviam participado de alguma formação em que o tema base do conteúdo fosse: pensamento de Paulo Freire e Educação do Campo, dos vinte um educadores que responderam ao questionário, foi possível identificar que 17 educadoras/es nunca haviam participado de uma proposta de formação numa perspectiva freireana e os quatros educadoras/es que manifestaram ter participado, fizeram essa afirmação considerando que participaram de formações em que Paulo Freire apareceu em um texto, uma citação ou menção do formador, o que os permitiu afirmar que haviam participado parcialmente, mas não como o processo apresentado pela formação. Quanto ao tema Educação do Campo, doze afirmaram ter participado de formação continuada com o tema, mas nunca de formações em que Educação do Campo foi específico, como exemplo de formações em que o tema foi tratado, destacaram: Escola da Terra, Agrinho e PNAIC, mas que nunca presenciaram ou participaram de uma formação que falasse sobre a sala multisseriada, da realidade das escolas do campo e sobre pensar um currículo e um planejamento específico para a Educação do Campo. Incluo, ainda que do total de resposta sobre a participação em formação continuada e inicial em que o tema Educação do Campo fosse objeto de estudo, oito educadoras/es nunca haviam até o momento participado de qualquer formação que o diálogo a trouxesse como objeto de construção do conhecimento sobre a prática docente e pedagógica. Informações que podemos ilustrar com os breves trechos de alguns comentários das educadoras/es, ao complementarem suas respostas a partir dos questionários e registros de suas falas durante as observações realizadas:

Nunca participei de nenhuma formação a respeito do tema abordado, mas gostei muito desta que participei (**Educadora participante**).

Curso de grande aprendizagem e muitas descobertas, onde me fez refletir muito sobre o modo de ver a realidade escolar (**Educadora participante**).

Nunca participei de uma formação dessas e pensei que seria algo mais formal e menos discursiva, mas foi muito significativa para minha formação profissional (**Educadora participante**).

Compreendi algumas teorias e dúvidas em relação as teorias de Paulo Freire (**Educadora participante**).

É claro que muitas vezes a gente teve algumas discordâncias entre nós, mas isso não tirou o brilho do curso. Eu conheci um pouquinho mais sobre Paulo Freire, a proposta que ele traz dessa rede [redução] temática que eu não conhecia (**Educadora participante**).

Observou-se, no decorrer da formação, que é realidade a existência de inúmeros pontos de tensão e identificação de queixas sobre problemas de ordem estrutural e funcional, como o distanciamento e a desconfiança da família com a escola, a fragilidade do trabalho pedagógico, a ausência de um currículo que dialogue com a realidade das escolas do campo do município, os medos, as inseguranças profissionais; a dificuldade para romper com o modelo imposto e a ausência de vontade para tal protagonismo.

É valioso destacar que, nos primeiros momentos do processo de formação, foi possível observar que os participantes foram mobilizados e envolvidos a levantar os problemas com os quais se confrontam em seu cotidiano. Os pontos vindos foram de vários aspectos, tornaram-se pontos de tensões heterogêneos, envolviam temas como a má formação docente, o desinteresse dos estudantes e da família pela escola, as condições estruturais da escola, a precariedade de políticas públicas, a indisciplina dos estudantes, a falta de formação para professores de escolas do campo, a sobrecarga de jornada de trabalho docente, a escassez de material didático, a inexistência de tecnologias e de bibliotecas, entre outras.

É uma realidade com a qual os formadores depararam, cheia de dificuldades e desafios referentes à ausência conceitual, o que dificultava o estabelecimento de diálogo na construção dos conhecimentos e avanços para as etapas seguintes de cada momento, requerendo muitos retornos, a superação das limitações na relação do grupo com o formato do programa de formação em que estavam inseridos. Nesse caso, as observações e os registros tornaram-se cruciais para a compreensão do programa de formação pretendido.

No caso desse caminho de pesquisa, vale salientar que não importava a maneira como era feita a aproximação via formação com as/os educadoras/es, mas era oportuno que fossem garantidos a formação permanente, a dialogicidade, a reflexão crítica sobre a prática, a participação, a conscientização, a politicidade, o currículo e

a práxis transformadora como princípios fundamentais para a construção da autonomia, da emancipação, da interdisciplinaridade e da reinvenção da escola a partir da práxis docente, sob o olhar de análise lançado no decorrer de toda a coleta de dados e observação de cada momento de uma formação de perspectiva permanente freireana. Destaca-se que são caros os princípios escolhidos para serem alcançados, porém não são impossíveis de serem construídos. No entanto, para que seja possível, é preciso estar diante de uma prática formativa que queira ser e se manifeste na prática como descentralizada, com a partilha entre os envolvidos.

O formador torna-se, nesse contexto, uma figura que deixa de ser a única decisiva e compartilha poder na construção da autonomia, na contextualização e na participação dos envolvidos sobre o pensar, o fazer formativo e a reconstrução das práticas educativas pedagógicas. Nesse sentido, as/os educadoras/es precisam sentir-se à vontade no processo formativo, situação que se torna fundamental para sustentação dos princípios do processo formativo, pois a proposta exige de cada um, individual e coletivamente, a superação de aspectos do individualismo e do coletivismo fragmentado que se dão nas práticas isoladas.

O processo de observação do programa de formação permanente freireana para escolas do campo em São Domingos do Norte possibilitou o levantamento de inúmeras situações que se interpõem à formação continuada oferecida comumente aos educadores e educadoras da educação básica contemporânea e que posteriormente foram ratificadas pelo processo de formação e de observação realizado no decorrer da pesquisa. As informações coletadas por meio de falas significativas e depoimentos foram destacadas a partir dos princípios freireanos, conforme organização da trama conceitual proposta para o percurso de análise da pesquisa, como se vê a seguir.

4.2.2.1 Dialogicidade

Através de uma prática metodológica dialógica, no processo de formação de educadoras/es de escolas do campo, torna-se possível a constituição de práticas desenvolvidas na relação entre a realidade concreta das/os educadoras/es e os conhecimentos que compõem os momentos de estudos da formação.

Nesse sentido, todo o processo de análise e síntese tornam-se permanentemente construção e verificação de conhecimentos sobre a prática pedagógica, sustentado na investigação da realidade, interpretando-a cientificamente e propondo aproximações que permitem que os momentos se tornem situações reflexivas, comunicativas, de socializações, produção de informações em sua pluralidade de olhares, que se somam e se tornam contribuições coletivas.

Sobre o trabalho coletivo proposto, numa perspectiva democrática e participativa, nota-se que a rede municipal de ensino tem pouco dessa prática em seu cotidiano, tanto entre educadores/as e educadoras/es, quanto numa esfera mais ampliada, envolvendo a comunidade escolar, caracterizando-se como um trabalho de tom isolado. Esses fatores interferiram na compreensão das práticas de participação como princípio no processo formativo, distorcendo em alguns momentos a experiência de trocas, corresponsabilização na organização, planejamento e execução, decisões, envolvimento e entrega nos processos, concebendo-os como espaço de ação-reflexão-ação. As/os professoras/es-participantes não compreenderam esses momentos de ações de trabalho coletivo da formação como espaço para se encontrarem mais consigo, com suas práticas pedagógicas e com os princípios da formação permanente.

Embora tenham ocorrido momentos dessa aproximação coletiva e de trocas, demonstraram dificuldade em reconhecê-los e a seus conflitos como algo comum à natureza humana e que se fazem necessários para a construção das relações, como aspecto da construção de uma prática dialógica. Como educadoras/es, mostraram-se com dificuldade para lidar com pontos de vistas diferentes, conflitos, debates, discussões e com a análise e a síntese em grupo na construção de qualidade e fortalecimento dos vínculos e relações.

Nesse sentido, a escuta das falas dos sujeitos é fundamental para dar origem a uma pedagogia a serviço dos sujeitos. Ser o outro o ponto de partida da ação democrática é colocar-se para fazer educação que dialogue com as necessidades e anseios reais. A partir dos problemas que são traduzidos como problema pela comunidade, torna-se possível, desse modo, colocar a construção do conhecimento a serviço da transformação e da emancipação dos sujeitos, agindo para reconhecer e ouvir as falas significativas das/os estudantes, dos pais e das mães, ou seja, de toda a comunidade como iniciativas pedagógicas essenciais. Logo, é preciso colocar-se pedagógica e politicamente para obter as palavras daqueles que compõem a comunidade, na qual está inserida a escola em que se trabalha, tendo essa compreensão como fundamental para construção de práticas e experiências autênticas, em dialogicidade com a realidade concreta dos sujeitos.

A dialogicidade é notada, no processo, através do compromisso dos formadores como uma formação democrática, a partir do esforço permanente com a interação. No processo formativo, há a existência permanente da pergunta e da indagação da realidade, como espaço para a materialização da palavra de todos os sujeitos do processo. É no reconhecimento da palavra como um elemento de lugar privilegiado que se permitem novas possibilidades e caminhos para debates e discussões a partir dos temas centrais planejados para os encontros. O diálogo e a permissão para a palavra do outro ampliaram as pautas e os momentos formativos planejados. A partir de trechos como os apresentados a seguir, torna-se possível perceber o uso do diálogo na implicação para a mobilização do pensamento crítico das/os educadoras/es e para a tomada de consciência da importância da fala e da palavra na construção do ambiente de formação defendido pela formação permanente freireana:

Quando a gente começa a fazer esse movimento: eles vêm com uma fala “porque são eles os primeiros provocadores”, aí eu provoço a fala, aí eles me provocam de novo e aí a gente se provoca. É assim que as pessoas aprendem. É assim o movimento da aprendizagem. E essa interação, ela acontece com uma coletividade de estudantes, eles estão aprendendo, mas também em ritmos distintos. Vejam, à medida que estou provocando, os passos que cada um está dando é em ritmo diferente e numa direção diferente. Não é possível controlar, não é possível dizer que todos estão dando os mesmos passo, no mesmo ritmo **(Formador)**.

Quero me colocar aberta para diálogo, às perguntas, aos questionamentos e indagações de cada uma de vocês. Sei que vamos aprender muito, nesse tempo que estaremos juntas e juntos **(Formadora)**.

Essa colisão sobre os pontos de vistas só é ruim, principalmente, quando as pessoas não sabem lidar com tranquilidade com as formas de pensar divergente **(Formador)**.

O pensar diferente, muitas vezes, gera opressão **(Formador)**.

[...] o diálogo será um princípio freireano, que permeará todos os momentos da formação. Mostra que a formação não é uma proposta fechada e pronta por si, mas que se construirá coletivamente, com a participação e envolvimento de todas e todos **(Formador)**.

O maior desafio é repensar as formações oferecidas aos professores, para que sejam relacionadas às questões provocadas pelos professores, a partir de uma escuta de suas necessidades **(Formador)**.

No exercício do princípio por todos os momentos da formação se constituem relações de tolerância, respeito às diferenças e às individualidades dos sujeitos, compreendendo que o diálogo, a fala e as palavras são canais para a aprendizagem. Pela defesa desse princípio se viu sendo construído um clima de confiança, segurança e cumplicidade para a conversa, como mecanismos de rompimento das barreiras que impossibilitavam a construção coletiva do grupo de formação. Isso foi permitindo que o grupo entendesse a importância da pluralidade de pontos de vista e de ideias divergentes, concebendo-as não como aspecto negativo, mas possibilidades de reflexão e compreensão da visão de mundo do outro. Assim, puderam entender e sentir que o pensar diferente não pode ser elemento para exclusão, opressão e inferiorização do outro. A dialogicidade torna ponte para a construção coletiva, para a participação e o envolvimento de todos frente às situações que exigem reflexões e ação coletiva para a transformação de sua condição.

A dialogicidade fica evidente quando o/a educador/a se coloca a pensar e planejar uma estratégia de como dialogar com seus estudantes e comunidades para vivenciar as experiências de busca de falas significativas, com a elaboração de perguntas investigativas, a construção compreensiva das relações entre práticas pedagógicas com a realidade concreta dos educadores, a problematização da realidade e a construção de dinâmicas de interação e contextualização de situações para coleta de informações sobre a própria prática. Essas ações são ponto de partida para a construção da trajetória de cada momento da formação, ou seja, a reflexão e a construção ocorrem pela desconstrução de dogmas e concepções cristalizadas, pela organização e sistematização de situações significativas que permitam que a prática da formação dialogue com a realidade das práticas das/os educadoras/es e essencialmente com a realidade de seus estudantes.

Assim se dá, porque a pedagogia de Paulo Freire defende que a escola se constrói através do encontro dos saberes da comunidade e dos estudantes com os saberes dos professores e

professoras. Como que se organiza a parte da rede temática em que estão as vozes da escola e dos professores? Se dá através dos debates e conversas dos educadores e educadoras a partir das falas significativas coletadas no momento de diálogo com os estudantes e com a comunidade e através do auto indagação sobre o que acontece na comunidade a partir do que foi apresentado nas falas significativas. Diante disso, os professores começaram a dizer: ocupação, invasão, terrenos baldios, calçamentos, drogas e etc... **(Formador)**.

Porém, os professores conhecem e sabem que são temas que precisam ser tratados naquele local e naquela escola para as pessoas entenderem os seus problemas. Se esses temas não forem tratados, não conseguirão superar os seus limites explicativos. Quando os professores começam a montar sua rede vão perceber que os temas têm relações entre si, que um tema leva a outro, por isso o uso de flecha interligando-os **(Formador)**.

Os temas não nasceram do nada, mas nasceram das bases. O professor precisará atentar-se a observar no momento de seu planejamento pelo respeito a origem das razões deste tema, ou seja, as falas significativas trazidas nas bases da rede temática. Considerar o que foi dito e pensando pelo envolvidos. Digo, isso para pensarmos o caminho do como sair da rede e ir para o planejamento, relacionando-os na perspectiva das disciplinas que ainda estão inseridas na proposta da escola. Pensando as disciplinas, entendendo-as como parte da vida, através de um trabalho de currículo significativos. São situações que a vida da comunidade está pedindo para serem estudadas **(Formador)**.

Às vezes as pessoas acham que na perspectiva de Paulo Freire vai ficar só no plano local, estudando coisas da comunidade, mas não é só isso. Parte da comunidade, mas vai se construindo em âmbitos maiores. A rede temática, um trabalho coletivo, passa ser o currículo da escola, é resultado de reuniões/momentos pedagógicos e tem característica interdisciplinar. Só se consegue imaginar uma aula freireana se existem falas significativas e redes temáticas **(Formador)**.

A prática e a experiência da escuta das/os educadoras/es mostravam-se em muitos momentos atirada pela dificuldade de compreensão não por haver uma discordância teórica, mas por causa das limitações conceituais sobre inúmeros aspectos epistemológicos. Tal situação reduzia a possibilidade de diálogo, de interpretação e até de uma escuta sensível e crítica dos fenômenos e situações que surgiam à medida que se desenvolviam os momentos formativos.

Percebe-se que, quando desafiados a apresentarem estratégias que os levariam ao diálogo com as questões reais da comunidade, mostraram-se inquietos, pois a experiência não parecia ser algo comum em suas práticas. Percebe-se que apresentaram dificuldade para compreender e tornar concreta uma proposta com características que provoquem as manifestações das vozes dos estudantes na expressão de falas significativas. Mostraram-se muito apegados à organização de perguntas de investigação numa perspectiva ingênua, carregada de inocência política, social e crítica, distanciada da perspectiva de pergunta freireana, pergunta ingênua, mas não inocente.

Sabemos que propostas de práticas numa perspectiva freireana requerem uma postura de professor como um permanente pesquisador, um professor disponível a se colocar na busca de texto, leituras, investigações, na participação na vida comunitária, social e cultural de sua escola, na tentativa incansável pela qualidade política, no compromisso com a vida e com aula. Para isso, é preciso que o professor seja sensível para compreender, a partir de situação de escuta que se dá, o que é uma situação-limite de opressão, reconhecendo as falas significativas da comunidade e o que de fato expressam as vozes que estão nas falas de seus estudantes. É preciso compreender-se como docente, parte de coletivo com o qual se compõe; compreender-se como parte da história de vida daqueles com quem se está constituído.

Destaca-se um clima democrático, de cuidado com os horários, de organização do ambiente, de adequação temática, no lidar com o tempo de imprevistos, os atrasos das/os educadoras/es, na construção temática das pautas, na revisão de cronograma e horários das formações. Percebe-se a presença de um forte processo cultural de formação dos educadores numa condição passiva, no qual apenas o formador é quem tem a palavra, enquanto educadoras/es colocam-se submissos para receber as orientações e as instruções. Por razão da falta de vivência sobre uma formação em prática dialogada, essas situações deixaram evidente a dificuldade para administrar o tempo, para ter objetividade, para centrar-se no foco nas discussões, para ter o respeito à fala do outro, para manejar a linguagem e o pensamento como elementos da dialogicidade em busca de coerência entre o dito e o feito.

Com base nos extratos e nas observações, foi possível levantar as seguintes hipóteses sobre os momentos do processo formativo e o envolvimento de todos:

- dificuldade para dialogar sobre a prática e de vivenciar o diálogo como elemento da formação com seus iguais;
- incompreensão e limitação sobre quanto à prática da ação democrática, da escuta e do valor da palavra no processo de formação docente;
- desconhecimento da dialogicidade como instrumento de aproximação da prática educativa pedagógica com a realidade concreta dos estudantes e como princípios para reinvenção da própria prática;

- não uso da problematização, da pergunta como caminho para descoberta temática e construção do conhecimento e da aprendizagem significativa;
- desconhecimento do diálogo como princípio fundante para a construção do planejamento, da investigação, da pesquisa da realidade, da seleção de conteúdo e do desenvolvimento das ações pedagógicas.
- uso equivocado do diálogo no processo de planejamento e organização das práticas, não o concebendo como mecanismo para investigação, pesquisa e compreensão da realidade e da própria prática pedagógica.

Era recorrente a construção de um ambiente com perspectiva dialógica, na organização da dinâmica da sala para interlocução com os formadores, por meio de atividades e momentos de roda de conversa. As cadeiras estavam sempre organizadas em círculo ou semicírculos quando eram utilizados equipamentos audiovisuais, lousa e apresentações pontuais ao grupo; em outros momentos coletivos eram organizadas em grupos pequenos, seguindo um formato inspirado na dinâmica de grupo de Paulo Freire, o que também permitia o fortalecimento da dialogicidade dos encontros em todos seus momentos. Sempre o professor-formador sensivelmente abria cada etapa do encontro com uma acolhida, retomada das memórias dos encontros anteriores, construindo um clima favorável para o diálogo das pautas do dia.

Os temas que constituíram as pautas foram gerados dos diálogos e debates a partir da problematização das questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas/os educadoras/es, às dificuldades, às angústias, aos medos gerados das práticas educativas pedagógicas dos docentes nas escolas do campo. Nota-se que os formadores se colocaram preocupados em conhecer as expectativas do grupo, criando situações que lhes permitissem compreender objetivos, experiências, conflitos e limitações conceituais.

Foi comum que, nos primeiros momentos, pela ausência de vivências em que fala e palavra fossem concebidas para compreensão, formação e apreensão da realidade do grupo, foi possível notar alguns assumindo o domínio da palavra, não havendo equilíbrio nos diálogos, pois alguns participantes, mesmo tendo recebido o estímulo para uso da fala, mostraram-se acanhados e não se pronunciaram. Esse silenciamento pode ter sido consequência também da dificuldade com a prática de

escuta e de respeito do tempo de fala pelo outro, como também pela importância de ver materializada a sua voz, na construção do diálogo, situação suscitada em razão da pouca consciência de grupo sobre o valor da escuta atenta, do saber ouvir.

4.2.2.2 Reflexão crítica sobre a prática

A reflexão crítica sobre a prática, na perspectiva freireana como princípio desta análise, comprometeu-se no engajamento por um diálogo crítico, em que o campo referencial foi a prática, a compreensão teórica que está a ela fundida e as análises daquilo que se faz em seu cotidiano docente.

A reflexão crítica proposta se organizou no processo formativo em dois momentos: um primeiro, ligado ao momento de desconstrução, no qual o grupo debruçou-se sobre o diálogo acerca de aspectos da prática pedagógica que desenvolvem, sobre o modo como a fundamentam, através de levantamento e diálogo das situações-limites de suas ações e contexto de atuação. Desvelaram-se teorias embutidas, possibilidades de estudos teóricos, limitações e desmitificação de crenças e valores instalados, conforme aponta o trecho extraído de uma declaração de um dos formadores:

[...]. No primeiro faremos nossas reflexões e trocas aqui no coletivo, mas há um segundo momento que vocês terão para desenvolver leituras, produções, práticas de construção na comunidade escolar de vocês, que é uma continuidade do que pensamos e conversamos, aqui **(Formador)**.

O primeiro momento, definido como de desconstrução, foi marcado com práticas, diálogos e reflexão, tendo como referencial a perspectiva freireana como eixo motivador, a fim de romper conceitos e práticas de educação instituída. Percebe-se que a finalidade era abrir caminho para iniciar uma etapa em que os professores e as professoras dialogariam sobre diretrizes e ideias a respeito da Educação do Campo, ou seja, seria construído um momento de criação, reinvenção, de proposições e de uma perspectiva de Educação do Campo pautada nos pensamentos de Paulo Freire sobre educação.

Desse momento, foi feita a codificação das situações-problemas da realidade camponesa das comunidades em que estão inseridas as escolas do campo, foram realizadas seleções temáticas e gerados os temas, tais como violência simbólica,

currículo, desmotivação e desinteresse dos estudantes, Educação do Campo *versus* Educação Rural, modelo de práticas pedagógicas adotadas, situações suscitadas que permitiram: tomada de consciência sobre a prática a partir dos diálogos e problematizações, reflexões sobre o papel e a função da educação defendida, sobre a prática que desenvolve as desconstruções, as construções de possibilidades e as descodificações da prática. Para fundamentar tais afirmações, apresento um recorte de trecho dos diálogos do processo formativo desenvolvido:

[...] o ponto de partida da formação será o que foi mais evidenciado. O desinteresse dos alunos, a falta de envolvimento dos alunos, falta de compromisso dos alunos e a desmotivação e não curiosidade. Numa linha de análise – reflexão e solução. Destaco que temos a partir deste quadro diagnóstico uma série de possibilidades que permite a Secretaria Municipal de Educação promover um conjunto de formações municipais para seus professores por um longo período. Aqui, por termos um tempo reduzido, vamos nos deter aos mais evidenciados e tentar dar conta de refletir a partir deles, mas deixaremos como sugestão para a secretaria esse conjunto de possibilidades apresentado por vocês **(Formador)**.

Estamos em Conceição do Castelo com uma formação semelhante a essa aqui e lá é o mesmo contexto. E os professores trazem os mesmos dilemas: não saber o que fazer, não saber o que pôr no lugar do currículo oficial, não saber como se constrói um currículo do campo. E acabam ficando diante de pessoas que chegam e dizem qual é o currículo do campo e acabam não tendo outra escolha a não ser testar. A construção do currículo da educação do campo precisa ter o respeito pela autoria dos sujeitos, ou seja, os sujeitos são os adutores, os criadores desse currículo **(Formador)**.

Nesse momento, é feita uma reflexão sobre a relação entre a história dos educadores e a dos educandos, sua origem e aproximações sociais com a vida dos estudantes e da comunidade em que eles estão inseridos e lecionam. Nota-se, pelas manifestações, reações, tensões, a existência de uma negação que há em muitos educadoras/es com relação à realidade concreta das/os estudantes.

Quando as reflexões tornaram efervescentes a respeito dos temas, os professores se remexiam tensionados diante das provocações e reflexões a respeito das temáticas. Trouxeram inúmeras discordâncias, reagiam demonstrando não encontrar sentido na proposta apresentada, reconhecendo-a muito distante e impossível para a realidade deles, tanto no que se refere à realização de suas aulas, quanto referente aos programas de formação de educadoras/es.

Todo o processo do primeiro momento formativo ocorreu a partir de um diagnóstico da realidade das/os educadoras/es. Foram inseridas/os em propostas de atividades investigativas, atividades comparativas de experiências a respeito de ações sobre a prática que os levaram a falar sobre seu contexto de atuação, refletindo sobre esse

movimento entre teoria, prática e escolas do campo. Nota-se que, como escola, as/os educadoras/es não conseguem voltar seu olhar para a dimensão crítica de si e da prática. Mostram-se quase sempre com uma visão acomodada, conformista à situação política e pedagógica vigente, encarando processos formativos, na espera por alternativas, sugestões e propostas prontas com soluções mágicas, em sua maioria traduzidas de fora para dentro e de cima para baixo, conforme pode ser notado a partir de alguns extratos de falas dos participantes:

Quando iniciei o curso minhas expectativas eram em relação a algo inovador, conteúdos diferenciados. Concordo que currículo das escolas do campo deve ser diferenciado, mas queria propostas inovadoras **(Educadora participante)**.

A proposta do curso é ótima, mas diante da nossa realidade se torna um pouco difícil de ser colocada em prática **(Educadora participante)**.

O conteúdo abordado ficou somente restrito a pontos, poderia ter nos dados sugestões de como proceder em sala de aula **(Educadora participante)**.

Havia aquelas que ansiavam encontrar nos momentos da formação fórmulas mágicas para os desafios de sua prática sem mobilizar qualquer esforço para pensar e agir sobre a situação, transformando o espaço em lugar para lamentações e reivindicações pontuais. Conseqüentemente, à medida que os encontros foram transcorrendo e as receitas não foram surgindo, emergiram ansiedade, frustrações, conflitos, desânimo e desistências. Essa inversão do paradigma é a razão para que uma formação na perspectiva defendida se torne um caminho muito mais difícil e longo, pois exige dos envolvidos desafiarem-se para romper as resistências que surgirão das/os educadoras/es de colocarem e participarem sem medo de julgamentos.

Diante de uma proposta que tenham que colocar-se a pensar e construir a partir da reflexão crítica de sua própria prática, paralisam ou reagem com um desconforto negativo que as/os imobiliza e as/os impulsiona a brigar com a proposta, a se distanciar de uma reflexão crítica sobre a própria prática ou a externar um silêncio incoerente e vazio. Além disso, é possível perceber que as/os educadoras/es têm uma visão equivocada a respeito de inovação na formação docente, traduzindo o novo da inovação como sinônimo de atualização sobre orientações sobre maneiras de desenvolver o conteúdo do currículo oficial, ou seja, uma forte tendência em avaliar e

reconhecer como “positivo” e de elevada qualidade a formação que oferece procedimentos e propostas prontas para o seu fazer pedagógico e educativo.

É comum uma prática pedagógica e um fazer escolar pautado no isolamento como educador e inclusive como escola, distanciada da relação com a comunidade em que está inserida, das necessidades, dos desejos e das situações-limites reais da comunidade, por reduzir-se à verdade de que é suficiente e necessário dar conta do currículo com seus conteúdos postos, colocando-se para fora da realidade da escola, de seus estudantes e distante das situações-problemas próximas, com concepção equivocada de interdisciplinaridade.

Quanto à mudança de posturas, mostraram-se muito apegadas e amedrontadas a movimentos que propusessem mudanças de posturas, quebra de paradigmas e revisão de práticas instaladas. Quanto mais incomodadas no processo formativo, mais aumentavam as descrenças com a formação, pois lidar com a experiência de formação diferente da que era comum em sua realidade suscitava a cada momento inúmeros desconfortos, que até marcaram algumas desistências, o que fez emergir, das situações de diálogo, falas como as apresentadas a seguir, no que se refere ao lugar do conteúdo, do contexto e do currículo, questionando sua intencionalidade e finalidade:

[...] o plano de ensino freireano, tem como uma situação base para o ponto de partida: a pergunta. O conhecimento é algo a serviço de um problema real. O fim é resolver ou criar alternativas para o problema **(Formador)**.

-No plano freireano, o conteúdo não é uma finalidade. A realidade como ponto de partida. O objetivo são os alunos encontrarem meios de superação. Centra-se na realidade, no coletivo, no enfrentamento e superação do problema apresentado **(Formador)**.

A escola tem que conhecer o que o sujeito pensa da realidade. Tem que surgir uma cultura nova! A de se perguntar e lançar a pergunta aos alunos para compreender o que a cultura dos alunos diz a eles e sobre eles **(Formador)**.

O ponto de partida precisa ser a realidade dos estudantes. Ir ao mundo deles para a busca dos novos conhecimentos! É preciso ter origem um novo passo seguinte, o confronto do saber do senso comum com o saber científico **(Formador)**.

Eu pego o que está dentro do currículo e tento fazer umas aulas mais dinâmicas de acordo com o que está ali. Já que não podemos mudar, porque estamos com a cabeça agarradinha no governo e a gente tem que seguir. O jeito é esse! Será que não podemos mudar? Ou será que nós temos que mudar o nosso jeito? Ou somos cidadãos sem coragem para mudar as coisas? **(Educador participante)**.

É imposto para nós professores entregar no início o plano anual. Depois, se bestar, no trimestre você tem de apresentar o que você não deu. É tanta rigidez em cima desse currículo. Tem que ter o conteúdo. Muito rígido até pra gente! **(Educador participante)**.

Me perguntei sobre a realidade do aluno. Realidade qual, de quem? As realidades são infinitas, de uma heterogeneidade impressionante. Cada uma delas demanda um tipo diferente de conteúdo. Ficou clara essa diferença? Entre trazer o currículo para a realidade, situação com a qual não comungamos como defensores da educação, e a outra é a situação de que me dou conta da realidade, a trago para a escola, a reflito com os professores e dessa reflexão vamos perceber quais são os conteúdos que estão sendo demandados. Vamos com essa prática descobrir coisas impressionantes. Vamos perceber que há alguns temas/assuntos, sendo demandados que não estão no currículo oficial, mas estão sendo demandados pelos estudantes **(Formador)**.

O currículo precisa ser a partir do aluno concreto e não do aluno genérico. Porque caso contrário estará para servir uma educação que pratica violência simbólica, nas escolas **(Formador)**.

O currículo da Educação do campo não pode partir do aluno genérico, mas sim, do aluno concreto. A pessoa concreta é a pessoa de carne, osso e espírito que está diante de nós. Essa é a pessoa concreta. Toda pessoa concreta vive em uma comunidade. Concreta, também. E a comunidade concreta, ela é sempre particular. Não é possível criar um mesmo currículo para duas comunidades. Não é possível, isso! Porque duas comunidades vão apresentar, particularidades. Se os dois currículos coincidirem. Ok! Uma coincidência. Pode acontecer! Mas nunca coincide totalmente, mas sim em alguns elementos **(Formador)**.

Eu achei interessante, porque me fez lembrar do texto que lemos no encontro passado sobre o currículo em uma escola de assentamento. A escola tem que ter, sim, essa liberdade naquela região local, ali. Ela fazer trabalho em cima das situações problemas existentes, ali dentro. Não saindo do conceito do currículo oficial, mas adaptando ele para a realidade da escola. Eu achei isso bem interessante! **(Educador participante)**.

Na perspectiva de Paulo Freire não existe a necessidade de adaptar currículo oficial. Para a perspectiva de Paulo Freire dos problemas que uma comunidade vive. Um currículo nasce. E, esse currículo que nasce, se vai ou não ter coisas do currículo oficial, não importa. Porque o currículo que nasce de lá. É o currículo que tá sendo demandado daquele lugar. É legítimo **(Formador)**.

Experiência de tempos com base na realidade local. Você seleciona textos, vídeos, músicas, quadrinhos, desenhos com base na realidade local partindo da realidade. Partindo, não é ficar na realidade local, pois para entender o mundo é fundamental partir da realidade local. E quando temos essa experiência deste fazer e temos um retorno diferente e bem-sucedido, vamos ganhando coragem de fazer um pouco mais. Assim, também é a condição de nossa formação. Diante da experiência, qual o trabalho que tive e tenho? Tive que nos meus tempos vagos ir em busca de um monte de coisas que eu não sabia **(Educador participante)**.

Tive que, sem ser remunerado, fazer pesquisa e buscas sobre vários temas. Isso é uma escolha de vida. Ir para o trabalho e sair feliz por perceber que meus estudantes participaram muito. A escolha de cruzar os braços pode se tornar um sofrimento **(Educador participante)**.

O momento, tornou-se propício para uma reflexão acerca do conceito sobre o ensino tradicional. Nessa perspectiva, nota-se que há uma incompreensão sobre a concepção do que é o ensino tradicional. Não se reconhece essa distinção entre um ensino que tem como ponto de partida o conteúdo pelo conteúdo e outro cujo ponto de partida é a realidade concreta, geradora do conhecimento proposto e trabalhado.

Houve, com as problematizações, o surgimento de inúmeras questões e vários obstáculos que impediam a chegada, junto com os participantes, a momentos de se compreenderem como sujeitos da crítica e não mais meros objetos dessas análises, como possibilidade para desenvolver formação das/os educadoras/es e a utilização de suas falas significativas como expressão das análises críticas da realidade pedagógica da própria prática, a fim de identificar razões e explicações que se tornariam implicações motoras da ação de superação e de luta dos sujeitos envolvidos. Entre as situações divergentes suscitadas, destaco a dificuldade das/os educadores com o conceito de contextualização e de ter a análise da realidade como ponto de partida para organização da construção do conhecimento. Eles/as demonstravam, em vários momentos dos debates e das discussões, uma visão equivocada da contextualização e da análise da realidade para geração dos temas de estudos, conforme mostra o seguinte trecho:

Um exemplo vivo, a conjuntivite **(Educador participante)**.

É! Está dentro da ciência. Dou aula de ciências! Eu mandei um texto explicando, falando as causas, a prevenção, como e quais são as consequências, o tratamento. Nossa, eles se interessaram. Fizeram atividades e aprenderam sobre conjuntivite. Então, não estava no meu currículo, muito menos no meu planejamento. Então, é mais ou menos isso que você quer dizer. É a situação que eles estão vivendo naquele momento **(Educador participante)**.

O exemplo que você deu a gente chamaria de um espontâneo, ou seja, você tinha um currículo oficial, aí aconteceu uma coisa no meio do caminho e você a aproveitou essa coisa no meio do caminho para fazer um currículo em cima daquilo, mas depois você voltou para o currículo oficial **(Formador)**.

Isso seria uma perspectiva que chamaríamos mais de espontaneísta, por exemplo, é mais ou menos assim: “gente eu não vim [tudo bem que no seu caso houve um planejamento prévio para trabalhar conjuntivite], mas não é exatamente isso que Paulo Freire está falando [porque muitas pessoas compreendem Paulo Freire como se fosse algo muito espontaneísta **(Formador)**].

Por exemplo, no seguinte sentido, o professor chega sem o planejamento, senta. Passou uma borboleta, vamos falar da borboleta **(Formador)**.

Vejam, é diferente! A perspectiva de Paulo Freire é: a gente faz um mergulho na comunidade, nas pessoas da comunidade e nos pensamentos delas **(Formador)**.

Nos pensamentos delas na situação em que elas falam. Se faz um trabalho cuidadoso de escuta. Anota o que ouvimos, as palavras, os sentidos que as pessoas deram [essa escuta não é assim, espontânea, tem que ter um sentido para acontecer]. Quando você traz isso para a escola, você tem o seu ponto de partida para pensar o currículo. Você elabora um currículo inteiro, de um ano inteiro em cima de tudo aquilo que você ouviu. E a partir daí você começa a elaborar as aulas em cima do que se elaborou, a partir do que você ouviu **(Formador)**.

Mas, vamos supor que na hora que você estiver cumprindo com aquele currículo que agora partiu da realidade, portanto é significativo], acontece uma coisa no meio do caminho. Nada impede que o professor por um dia interrompa e estabeleça um diálogo com o tema que surgiu.

Mas, quando você voltar, você vai retornar àquele currículo que surgiu da realidade dos estudantes, para dar continuidade **(Formador)**.

As discussões e os pensamentos que surgiram sobre contextualização do conteúdo desmitificou a ideia de trabalho pedagógico com temas que surgem do inesperado, como se não houvesse compromisso com um critério político, epistemológico e social na realização da proposta de trabalho em sala de aula. Lamentavelmente, é forte a presença de discursos e compreensões equivocadas da proposta de Freire, concebendo-o irresponsavelmente como se não houvesse critério e cientificidade pedagógica para o trato da seleção dos conteúdos e na organização para execução do planejamento com os educandos.

Já no segundo momento, definido como o de construção, a reflexão crítica sobre a prática permaneceu muito evidente, mas sob uma nova perspectiva que seguiu, para além da reflexão sobre a prática, como alternativa para suscitar temáticas que trariam à tona temas a serem explorados teoricamente na reflexão sobre momentos da prática pedagógica dos docentes e/ou que se tornariam objetos para superação de limitações e quebra de conceitos embutidos. Surgia com o momento de investigações e reflexões sobre reorientação curricular a partir da realidade concreta existente no cotidiano de cada educadora/or.

Fica nítido um entendimento de que há uma ideia equivocada do que é o tema gerador, sendo expressado pelas/os educadoras/es como sendo quando sai do currículo para dar resposta a uma demanda pontual levantada pelo/a estudante durante o trabalho com um tema proposto que esteja em desenvolvimento na aula, dado no currículo. A apreensão sobre o sentido que está em cena na proposta a respeito do conceito de realidade local é algo que aponta a dificuldade para compreendê-la como uma possibilidade de reorganização curricular.

Nota-se que o desafio são as/os educadoras/es compreenderem o tema gerador como uma nova possibilidade para repensar e reinventar a prática da formação de educadoras/es, transformando-a em uma oportunidade para reestabelecer uma nova relação com o currículo e a realidade concreta. Tanto o currículo quanto a realidade concreta devem ser compreendidos como enunciadores de situações-limites significativas que precisam ser trazidas para o plano de criticidade, com a finalidade de se pensar possibilidades e intervenções que visem à transformação.

Nesse momento, o grupo foi estimulado pelas dinâmicas e pelas proposições a construir problematizações que permitissem que as/os educadores/as pudessem experimentar atividades, como nos afirma Saul (2015), que ultrapassassem aspectos meramente informativos e vivenciassem atividades e momentos que se tornassem respostas “[...] às necessidades dos professores e propor condições para que o grupo de docentes [pudesse] delinear ações transformadoras de suas práticas, de forma mais específica, e da realidade de forma mais ampla” (SAUL, 2015, p. 150).

Portanto, nessa etapa da formação, o grupo foi envolvido para planejar uma proposta de coleta de informações significativas, criando perguntas e problematizações que lhes dessem condições de interagir com sua realidade e local de atuação, a partir de estratégias que contribuíssem para acessar aspectos plurais acerca da realidade de seus estudantes. Os/as educadores/as ficaram cientes de que esse movimento traria subsídios para construção de tema gerador, organização dos níveis e planos da rede temática e reflexões sobre a elaboração curricular e a construção das propostas de suas aulas.

-Bom, você que pretende partir da realidade do aluno precisa saber que não é partir do que você vê lá. Mas, é o que ele vê. Partir da realidade do aluno não é partir do que eu acho da realidade dele. É partir do que ele acha da realidade dele. Ver o mundo do aluno é ouvir. Para ouvir será preciso criar estratégias para colher o que eles falam **(Formador)**.

Os alunos vivem numa determinada comunidade. Essa comunidade tem situações, que são situações de sofrimento coletivo. Toda comunidade pobre, excluída, com baixa qualidade de vida tem situações de opressão coletiva. Situações que a comunidade sabe que produz sofrimento coletivo. Se vocês buscarem o livro Pedagogia do Oprimido, vão perceber que nele Paulo Freire define situações de sofrimento coletiva, de situações-limites. Situações que limitam a dignidade humana, que precarizam a vida **(Formador)**.

-Bem, o que o professor que dá aula para essa comunidade precisa descobrir? Ele precisa se colocar para conversar com a liderança comunitária, com os moradores, com a comunidade em situação de grupo, para assim sabermos quais são as situações-limites. Em algumas comunidades as situações-limites serão as estradas, em outras a bandidagem, noutras o posto de saúde, enfim em algumas o desemprego, machismo, dengue e etc. Só vou identificar as situações-limites de uma comunidade após escutar as pessoas **(Formador)**.

Como identifico as situações-limites? Pelas falas dos sujeitos. Essas falas dirão os problemas coletivos. Além de dizerem os problemas coletivos, mostram também como eles veem o problema. Serão as falas que procuramos. Não é qualquer coisa escutada, que passa a ser o meu interesse como educador popular. Mas, sim as falas que realizam problemas coletivos ou no plural. Como são vistos os problemas por eles, como pensam, como falam deles e suas opiniões sobre eles. O nome dado para a forma como mostram e pensam o problema define as falas significativas **(Formador)**.

Quero fazer um currículo a partir da realidade local, quero descobrir como montar um programa de trabalho a partir da realidade local, preciso descobrir as falas significativas **(Formador)**.

Nós somos o social ao qual pertencemos. Não somos originais. Há inúmeras pessoas que estão invisíveis, mas estão aqui presentes, trazidas por cada um de nós. As falas dos sujeitos é algo que precisa estar bem compreendido por nós, porque não é partir de uma fala individual. Partir dos sujeitos, não é partir de um aluno específico, não é uma fala individual. É partir do grupo social que se pertencem, porém vale destacar que ela pode ser uma porta-voz da comunidade que pertence, pois quando a voz é trazida, o grupo se manifesta e se reconhece na fala dita **(Formador)**.

Então, precisamos ter claro as seguintes palavras: primeira é situação-limite, a segunda é falas significativas e a terceira limites explicativos. É preciso compreender os limites explicativos que estão instalados nas pessoas e naquele local **(Formador)**.

Foi comum identificar situações em que o professor-formador se colocava em uma escuta sensível, criando estratégias e práticas que permitiam aos participantes se envolverem ativamente, promovendo situações de diálogo sobre as práticas e a relação dessas práticas com a comunidade em que os educadores atuavam. Para isso, propôs levantamentos de informações, comparações de situações significativas, a fim de permitir que o processo fosse dado através da leitura de mundo dos sujeitos da formação, a partir de hipóteses que as/os próprias/os educadoras/es traziam dela.

O levantamento temático deu-se com a proposta de atividades de investigação, no Tempo Comunidade, por meio de práticas interdisciplinares propostas pelo processo formativo, a fim de romper experiências de formação fragmentadas. As relações do conhecimento produzidas na formação permanente das/os educadoras/es de escolas do campo em relação aos conhecimentos construídos no cotidiano da escola a partir das/os estudantes, como oportunidade para aproximação e apropriação da realidade, criação e recriação do conhecimento, suscitaram questões como:

A ideia de Paulo Freire é o contrário, é trazer a realidade do aluno para o currículo, ela se torna currículo. Só que para ela se tornar currículo, isso significa que ela precisa se tornar objeto de debate. E ela tem que virar ponto de partida da escolha do conteúdo. Se na realidade do meu aluno o que sobressai é violência, o currículo que será produzido na escola partirá daí. Não fica só aí, parte daí! Essa é uma diferença que precisa ficar muito clara. Ou seja, esse curso, quando a expectativa de vocês, se for essa, de que a gente tem como ensinar pegando o currículo existente e o tornando interessante, todo mundo vai ficar frustrado **(Formador)**.

Quando eu comecei a ser professor, essa era a forma do sucesso que me ensinaram “pegue o conteúdo da disciplina e leve para a realidade do aluno”. Tentei fazer isso com a lista de conteúdo, mas notei que não era possível **(Formador)**.

Mas, tem uma coisa que não entra na minha cabeça, por exemplo, se cada escola perceber a necessidade daquele conteúdo. Então cada escola vai fazer o seu currículo. É isso que você quer dizer? Como então que seria essa formação, futuramente, desses alunos? Estou numa escola que tem um médio, tem um currículo, como seria esse processo aí, desse jeito? **(Educadora participante)**.

O currículo oficial é aquele que faz com que acabe o desejo. Então, quer manter o desejo, faça com que todo o dia, o ir para escola seja um encontro com aquilo de que o que se discute faça sentido com aquilo que faz relação com a vida das pessoas **(Formador)**.

Se interage com o mundo por meio de falas e por meio de ações. O que é a pedagogia de Paulo Freire? É a pedagogia que parte das falas e das ações das pessoas. Paulo Freire falava “qual o ponto de partida de qualquer trabalho pedagógico?”; descobrir as situações significativas da comunidade ou descobrir as falas da comunidade [oh! Falas da comunidade, não está falando falas dos indivíduos] **(Formador)**.

O que é uma fala da comunidade? É uma fala que a gente escuta, as vezes até de um indivíduo, massa a gente sabe que aquilo que ele está falando a comunidade crê na mesma coisa. Aquela fala dele, foi ele que expressou, mas é uma fala que muita gente lá pensa igual **(Formador)**.

O passo seguinte é o conhecimento Y, que é diferente do de X, porque o mundo deles é diferente. Qual o problema do currículo padrão? É que ele estabelece que Y tem que ser ensinado para Y e para X. Isso é um erro. Se o sujeito X sabe como plantar algo e o sujeito Y sabe como cuidar do irmão, a exemplo de ilustração, digo isso. O passo seguinte é eu pensar o que no ato de plantar que há de escondido. No ato de plantar tem muito ciência! Indo dar aula para esses sujeito o meu papel é conhecer essa ciência para eu poder ajudar X a vir de seu mundo para o mundo de Y. Em X, a mesma coisa, realizando o movimento de X para o mundo de Y **(Formador)**.

O sistema está construído para você não ser Paulo Freire, mas as únicas formas que eu acho possíveis, é partir das falas dos alunos. Meu aluno mais inteligente [inteligente assim, na questão de desempenho, seria o mais enquadrado], e ele é tão inteligente, que mesmo ele sendo o melhor aluno da turma, ele odeia estudar, ele odeia a escola **(Formador)**.

Essa é a fala deles. Quando eu percebi que essa era a fala, eu falei: “bom, eu sou o professor e vou ter que interagir com eles”, o meu papel é provocar essa fala, duvidar delas para eles “ah, então quer dizer que todas as pessoas que você conhece e que viram bandidos foi por sem-vergonhice?” “Não teve nenhum outro motivo além da sem-vergonhice? ” “E é possível pessoas que viram bandidos, mas não foi por sem-vergonhice? **(Formador)**.

E o que mais a gente consegue entender das razões pelas quais ele conseguiu fazer isso, ele nos fala “valorização do universo cultural e sociolinguístico da classe popular”, ele não foi para Angicos para utilizar o elefante como referência desse ponto de partida. Ele não foi lá e falou “tijolo”. Fez um levantamento de palavras, fez círculo de cultura, fez uma chamada popular para que as pessoas viessem, fez levantamento de temas geradores e a partir daí foi alfabetizar **(Formador)**.

Então não são apenas quarenta e cinco horas, percebe? Olha, quarenta e cinco horas de sala de aula, mas antes de começar a primeira aula, ele foi lá, andou pelas ruas, ouviu as pessoas, perguntou coisas, foi ao boteco, conversou com o dono, passou nas casas, se apresentou **(Formador)**.

E tudo isso, o que ele ficou fazendo? Ele tinha um caderninho no bolso, que ia anotando as palavras, os problemas, as preocupações, angústias, os sonhos. E aí, ele junto a equipe dele e disse “com isso que temos da comunidade vamos elaborar o programa, o currículo deles” **(Formador)**.

O que a gente defende é que esse é único jeito de fazer escola decente. Não tem outro jeito. Na universidade a gente não aprendeu a fazer; na escola, quando éramos alunos não fizeram isso com a gente. Como professor universitário, a universidade também não faz, quando a gente virou professor raramente vamos fazer, mas não tem outro jeito **(Formador)**.

Exatamente, e nem foi da cabeça dele, foi do universo das pessoas com quem ele ia trabalhar. Isso no mundo, ninguém tinha feito. Por isso ele ficou famoso, porque ele foi o primeiro. E mais interessante que foi um feito de um brasileiro **(Formador)**.

O interessante que o senhor traz, professor, é a concepção de diagnóstico. Qual é o sentido do diagnóstico que ele como educador ele pratica? E os elementos que ele utiliza para construir esse conhecimento dos saberes que os alunos trazem e aquela comunidade tem. Porque a prática quem muitas vezes a gente faz do diagnóstico, ela tem como referência um outro ponto de partida, que é a série anterior, que são os conteúdos programáticos previamente estabelecidos. A gente acaba isolando esses elementos, esses sonhos, essas palavras, esses desejos e esses problemas que estão envoltos a realidade concreta de quem a gente vai trabalhar (**Educadora participante**).

Mais ou menos 99% dos professores é quase humanamente impossível fazer 1% sobre o que o senhor está dizendo aí, em todos os momentos. O que a gente consegue fazer é o que a professora falou. A gente consegue fazer do que indica, a partir das demandas que vêm. Do currículo oficial, a gente consegue fazer uma adaptação. Adaptar o currículo! Pra tentar fazer com que os alunos sejam menos massacrados. Agora, Paulo Freire, infelizmente a gente não consegue, não! (**Educadora participante**).

Era possível perceber que as resistências para lidar com as mudanças de caminhos para se chegar ao conhecimento proposto pelo programa de formação iam na contramão de muitas daquelas experiências já vivenciadas pelos educadores, ou seja, construía-se, nos componentes do grupo, situações em que muitos se omitiam e/ou se colocavam apenas raramente. Nesse contexto formativo, havia aqueles/as educadoras/es que falavam e compartilhavam significativamente, mas também havia aqueles que falavam muito e diziam muito pouco.

Nesse sentido, presenciava-se uma proposta que dedicava todo o seu esforço para mostrar que o conteúdo não é uma proposta a ser feita de maneira autoritária, a ser sobreposta, superposta e justaposta à vida escolar das/os educandas/os pelas/os educadoras/es. É prática que precisa ser vista, conforme Freire (2016, p. 99-100) em uma dimensão em que

[...] ensinar, aprender, conhecer não tem nada que ver com essa prática mecanicista. As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de sonhos, a linguagem com que defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.

Assim, é necessário tornar-se, na reflexão da própria prática, um zeloso e permanente investigador do seu lugar de atuação, transformando suas práticas na experiência e na concretude de seu contexto. Concebe-se que formação significativa só é possível se partir da realidade concreta vivenciada pelas/os educadoras/es em sala de aula e incluir, nessa experiência, a leitura dos sujeitos que fazem da realidade. Nessa compreensão radical dos problemas da prática, é imprescindível objetivar a transformação das práticas bancárias instituídas no cotidiano escolar, sendo um

sensível pesquisador para recorrer às diferentes linguagens para dinamizar os momentos formativos (SAUL, 2015).

4.2.2.3 Participação

O princípio freireano — participação —, elencado para tratar a análise das informações e observações realizadas no processo desta pesquisa, baseia-se na compreensão de que o currículo e as práticas pedagógicas são apostas realizadas nas vivências das pessoas, em suas comunidades e no entendimento, conforme afirma Freire (2016, p. 102), de

[...] que a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto.

Nota-se que sonhos e desejos de mudanças existem, mas não se materializam permanentemente em suas atitudes de educadoras/es. No entanto, quando surgem, são atitudes isoladas de algumas/alguns. É por essa razão que se torna tão emergente haver ações formativas que sejam atitudes de mudanças, pois é essa concepção de reforma que é preciso ver vivenciada na educação, a partir do processo formativo docente que prime pela mudança e que traga transformação. Essa transformação deve ser pautada em uma inovação que, antes de traduzir-se em novo, apresentando mais do mesmo, como sinônimo de novo, seja emancipatória e legitimadora da autêntica autonomia das/os educadoras/es e que substitua amedrontamentos docentes institucionalizados por uma coragem pelo agir de forma consciente e construtiva, global e coletiva. É necessário que a mudança permita compreender e conceber a escola como uma parte de uma imensa totalidade; que possibilite olhar para a escola como concreta, real e organicamente inserida em uma realidade repleta de sentidos e significados concretos, que são pontes para a construção do conhecimento.

Com a estratégia formatada e sensíveis de como seria a abordagem, as/os educadoras/es foram orientadas/os, por meio da atividade de Tempo Comunidade, a irem a campo. A partir da aplicação da proposta de investigação e levantamento, pediu-se que coletassem falas realizadas pelos grupos, enfatizando contradições

explicativas expressas pelas/os estudantes e demais sujeitos escutados. A intenção era conduzir as/os educadoras/es para coletivamente identificarem as percepções que se constituem na voz dos sujeitos escutados, os limites explicativos da comunidade, as contradições. Com esse movimento, pretendia-se permitir que as/os educadoras/es pudessem experienciar e criar condições para a tomada de consciência sobre o sentido do que é atuar na realidade com a qual eles possuem vínculo. Com a atividade, as/os educadoras/es puderam construir uma diversidade de propostas, conforme podemos ver nos fragmentos a seguir, extraídos dos momentos de apresentação das estratégias:

I

Nós fizemos assim, nós pegamos fomos no quadro e anotamos tudo o que os meninos falaram. Tudo. Fomos anotando, daí dessa parte nós pegamos, professores, separamos por temas, saúde, o que que foi falado de saúde, o que foi falado de transporte, o que foi falado de segurança. Separados. E além disso fizemos o questionário, mandamos para casa e estamos com o questionário. Mas antes de mandarmos o questionário os alunos, eles já deram dicas de como poderia ser solucionado **(Educadora participante)**.

II

O que eu fiz, foi em uma roda de conversa que a gente senta muito ao ar livre que lá pode e fomos conversando e eles falando. “Então tá vamos colocar no papel”. E eles mesmos adoram fazer, quando chega lá eles já perguntam. “Como que foi”? **(Educadora participante)**.

III

Nessa roda de conversa que você fez, que você adotou. Essas falas que eles fizeram, é difícil, eu sei que é muito difícil ouvir e anotar ao mesmo tempo, eu já tentei fazer isso e é muito complicado. Mas essas da roda de conversa são as melhores falas. Elas são até melhores do que aqueles que respondem por escrito. Então essas se você conseguir na próxima oportunidade ter um sistema de registro ou alguém te ajudando, ou um gravador, sei lá, para melhorar essa captura, são as frases que mais podem ajudar nessa hora. Então depois se tá tudo transcrito direitinho pode juntar nesse trabalho aqui, porque são falas muito importantes. Tá bom? **(Formador)**.

IV

Então a nossa escola graças a Deus está tendo muito evento. Então a gente não conseguiu reunir os alunos no pátio. O que que a gente fez, passamos nas salas de aula fazendo a mesma pergunta. Eu pedi a eles para anotar em vez de falar, primeiro o nome da comunidade, que a nossa escola atende seis comunidades, o nome da comunidade, qual o principal problema o que incomoda, o que eles viam quando criança que incomodava eles e ouviam os pais falar. A gente se surpreendeu positivamente, porque mesmo conhecendo essa faixa etária a gente percebeu que eles já têm uma consciência política e eles pensam no próximo e na coletividade. Porque as questões que eles colocaram foram, por exemplo, qual foi a questão para você mais impactante? **(Educadora participante)**.

IV

Tem o fundamental dois. A primeira estratégia que nós utilizamos foi juntamente com o segundo e o quarto ano que foi a contação da história “A galinha dos ovos de ouro” pra poder introduzir o assunto abordado que era o questionamento pra depois estar fazendo o levantamento. Com essa história foi feita a leitura, mas de forma diferente. Nós usamos o avental para a contação de história. Foi bacana, porque depois da contação da história houve um momento da roda de conversa com eles, que foi questionada a pergunta. Naquela roda de conversa houve várias frases significativas [...]. Outro momento que nós tivemos, porque no caso a contação de história do segundo até o quarto ano. Aqui nós também trouxemos quase todos os alunos para

poder ver. Então a história foi o livro, “A Turma do Pimplinho e (inaudível), com a situação problema do filme proposto que era a fuga das galinhas. Lançamos a pergunta depois na roda de conversa. “Na sua casa quais os problemas que enfrentamos diariamente? Pois dentro do filme eram uma comunidade de galinhas, mas elas tinham um problema, o problema delas era o que? Que no final elas acabariam indo para uma fábrica e elas não queriam isso, elas queriam fugir. Então elas se uniram para poder planejar uma forma de como fugir. É onde elas têm a ajuda de galinha.

O filme, ele gera muita possibilidade de pensar o problema que passa para além da minha casa mesmo. Porque vejam, aquele lugar onde está acontecendo é como se fosse uma minissociedade. E a casa de cada galinha é (inaudível). Até que a galinha fala, perceberam que o mundo é maior que a casinha de vocês? É um filme que (inaudível) porque ele está incentivando as pessoas a se rebelarem, procurar um mundo melhor (inaudível).

Através da observação o diálogo e interação com os alunos junto a nossos educadores para que desta maneira o mesmo possa analisar e através das falas mais significativas registrar. Um de nós registramos depois o diálogo **(Educadora participante)**.

V

Esse aqui foi um questionário que depois de um momento que nós tivemos com eles, nós mandamos para os responsáveis para eles estarem respondendo junto com os alunos em casa. As perguntas, família “quantas pessoas moram na sua casa?” A gente destacou por temas. “Você mora com seus pais? Se não quem são”. Porque muitos não moram com os pais moram com avó, com o tio. “Qual o nível de escolaridade de cada membro da família? Quantos trabalham fora? Qual é a profissão? Todos com carteira assinada?” Porque existem muitas crianças que os pais moram na roça, mas não trabalham na roça, trabalham na cidade mesmo.

Essas são perguntas que a gente chama de caracterização socioeconômica certo? Elas não chegam a ser as perguntas que a gente busca as falas significativas, mas sim mapeamento do nível socioeconômico da comunidade, o que é fundamental uma escola fazer **(Educadora participante)**.

VI

A estratégia, primeiro vou falar como que foi. Todas as três escolas tinham um assunto que foi a ida ao cinema, então nós precisamos fazer uma reunião com os pais, cada escola fez a sua reunião e nós aproveitamos na reunião de pais, que deveria estar todo mundo lá para assinar a autorização para ir, então foi todos. E lá aproveitando daquele dia fizemos uma caixinha que foi colocado sugestões. Primeiro nos falamos da reunião, depois começamos a falar da escola, nos falamos que nós tínhamos um trabalho e que nós gostaríamos de saber qual o principal motivo que mais impactava, o que seria o que mais incomoda eles na comunidade. A estratégia foi a rodinha de conversa com alunos para coleta de dados, a reunião de pais com a caixinha de sugestões, porque muitos lá têm a vergonha de falar e nós achamos que escrevendo e não se identificando seria melhor, porque na minha comunidade a maioria das famílias são famílias desestruturadas. Lá tem duas famílias lá que são compostas de pai e mãe os outros alunos ou moram com o pai ou moram com mãe, não tem a família toda unida. Nós achamos que (inaudível) eles ficariam incomodados em falar abertamente, por isso nós fizemos a caixinha de sugestão **(Educadora participante)**.

O trabalho com as falas oportunizou que os educadores, a partir do sexto encontro, pudessem refletir e pensar sobre as questões éticas e políticas que exigem o processo de construção do conhecimento e de sentirem, a partir da experiência investigativa, o que propõe a pedagogia da libertação freireana. Assim, torna a realidade instrumento de pesquisa e construção curricular e do conhecimento, no qual o projeto de educação de escolas do campo tenha possibilidade de dialogar com as experiências e vivências do campo, numa perspectiva alinhada com o que propõe a educação popular

freireana. Nesse sentido, é preciso reconhecer a fala e a palavra como elementos fundamentais para a construção de práticas educativas pedagógicas, de lutas sociais.

Nós trouxemos a nossa (Inaudível), porque que nós não formamos uma escola com a fala deles... a nossa falou muito da água, do lixo e eles também falaram, você já tem sentindo que é a telepatia. E eles também falaram. Porque ao invés... os alunos ser as falas e nós daí montamos uma escola **(Educadora participante)**.

Fala significativas mais limites explicativos. São as falas que explicitam contradições sociais vivenciadas pela comunidade **(Formador)**.

As falas que vocês trouxeram para serem significativas ela tem que revelar contradição social ou seja uma situação social que está na contramão da vida digna. A fala sobre a falta de internet, a fala sobre a falta de estrada, a fala sobre a falta de emprego, a fala sobre a falta de plantação saudável com o uso do agrotóxico. São falas significativas **(Formador)**.

Aqui ela é significativa, porque aqui é um comportamento que se dá no campo da comunidade. Que se dá lá na convivência comunitária. E toda fala significativa ela é portadora de limite explicativo **(Formador)**.

Mas professor, por exemplo, quando os nossos alunos citam a falta de água é porque nós passamos por um período de seca e realmente eles estavam vendo as represas... Claro que muitos pais, muitos agricultores pelo egoísmo queriam pegar tudo que foi água e molhar café para não perder o seu sustento. Então as crianças realmente elas viam as represas em solo de deserto **(Educadora participante)**.

E o café está sendo irrigado **(Educadora participante)**.

E o café está sendo irrigado. Quando vamos ver o porquê é que até nos momentos que tem alguma mudança climática tem uma desigualdade em quem vai sofrer com ela. Porque veja, pode ser que alguns problemas sociais foram questão de São Pedro, mas também sabemos que São Pedro mudou muito de ideia depois que houve mudanças climáticas produzidos por outros motivos **(Formador)**.

Toda fala está sempre ligada ao contexto local muito específico. Ela sempre tem um sentido naquele local, se a gente mistura falas de locais diferentes nem sempre vamos conseguir, principalmente na hora de montar essa parte aqui do plano local, teremos dificuldade de ver quais são as causas daquele local que estão produzindo aqueles problemas. É o mais difícil de fazer **(Formador)**.

Igual (inaudível) de poder tirar a água do rio para irrigação. Tem os órgãos que (inaudível) pra proprietários próximo ao rio. No caso o nosso rio é o São José, próximo ao São José tirar água do rio para abastecer. Essa liberação que eu estou falando, dos órgãos **(Educadora participante)**.

Quando começamos a desvelar isso a gente está fazendo educação crítica **(Formador)**.

A escola é um lugar para a gente descobrir quem realmente manda no estado. A escola é o lugar para isso, porque se a escola não fizer isso o aluno vai terminar o terceiro ano de ensino médio e perguntar pra ele "por que está faltando água?" "É porque São Pedro não está ajudando e a gente não está indo rezar, porque se rezar vai chover". Acreditar que a causa é a falta de fé está na contramão no que a ciência nos mostra. A ciência nos mostra que houve decisões políticas propositais por meio de pressão que fez as pessoas assinarem a autorização ambiental que não podiam ter assinado **(Formador)**.

Ou às vezes vai ter água, mas não vai ter água no poço artesiano que é para pôr na caçamba que abastece a casa, mas o rio no fundo da casa, no córrego a água vai estar lá e ele vai falar que não tem água. É uma questão de tratamento e de uso que se dá para água **(Formador)**.

O que estamos querendo dizer é, isso tudo é o limite explicativo. Quando a nossa visão de mundo não consegue ver a verdade das coisas e a gente só está na visão genérica **(Formador)**.

Então nós estamos o tempo todo submetido e submetida às visões de mundo que encobertam a realidade. O papel da escola é desencobrir. Mas eu só consigo saber o que eu tenho que desencobrir se eu escuto para saber qual que é o limite do cara **(Formador)**.

O limite do meu aluno é o que eu quero ir além na minha aula **(Formador)**.

O que mudou? Isso é ciência. Isso é papel da escola. Agora se nós da escola concordamos com ele é porque nós temos um limite explicativo também. Que precisamos superar **(Formador)**.

Mostraram-se confusos, inseguros e pouco conscientes sobre a importância do processo proposto para sua formação, repletos de limites explicativos sobre os inúmeros fenômenos existentes na comunidade em que trabalham, com pouca oferta de elementos para fortalecer sua construção de conhecimento e para a participação de maneira crítica nos encontros durante os diálogos coletivos, em rodas de conversas e atividades em grupo e/ou para melhor ouvir o professor-formador.

O grupo participou da organização de estratégias para levantamento preliminar da realidade, planejamento em grupo de maneiras de como interagir com a sua comunidade e realizar uma investigação de forma que pudesse capturar com originalidade os significados que eles expressam sobre sua visão a respeito do lugar em que vivem. O objetivo dos formadores era induzir os participantes a pensarem, crítica e criativamente, estratégias que pudessem oferecer subsídios para coletarem informações, utilizando os mais variados caminhos, tais como entrevistas, descrições, contato com estudantes e demais profissionais, pais e responsáveis, membros das comunidade etc. e pudessem entender a importância da coletividade e da participação comunitária na construção das propostas que regem a vida de uma escola e que deem ao conhecimento capacidade de ser interdisciplinar e dialético.

Nesse processo, percebe-se um exercício de problematização, indagação e desafio das/os educadoras/es para a construção de análises, sínteses e registros, decodificando e codificando informações a partir do acesso à realidade concreta em que estão inseridos, das relações entre as falas, das contradições e do reconhecimento da visão de mundo dos sujeitos. Esse processo, na prática, estimulou a formação crítica e a política docente, a análise da realidade de uma maneira até

então nunca realizada pelas/os educadoras/es, conforme foi possível identificar com as observações diante dos relatos das/os participantes.

Nota-se que as situações-problemas levantadas foram transformadas pelos formadores em objetos pedagógicos sobre as quais as/os educadoras/es tinham que se debruçar para, na observação, análise e discussão coletiva, apreender que as falas significativas estão carregadas por essas situações-limites e que delas surgem temas geradores. Esses temas tornam-se motivos pedagógicos e de conhecimentos a serem trabalhados, na construção das práticas pedagógicas em sala de aula, buscando-se, a partir deles, a superação e as soluções para aquelas situações que, até então, não eram percebidas pela escola e nem pela comunidade.

Os professores-formadores expuseram os procedimentos de como se dá a escolha dos temas geradores, tendo por base as falas significativas e os limites explicativos dos quais as falas deviam emergir. Os professores-participantes, no esforço para o entendimento das falas, podem ser identificados estabelecendo diversas manifestações na busca de sentido para construir relações entre o conhecimento historicamente acumulado, as diversas disciplinas e as palavras temáticas que poderiam ser indicadas a partir das vozes coletadas, a fim de concretizarem com esse resultado a construção da rede temática, conforme nos apresentam os seguintes extratos, retirados de momentos da formação em que o grupo se envolvia para a compreensão sobre o seu significado e valor como falas significativas e limites explicativos.

As falas significativas devem ser selecionadas falas que expressam visões de mundo **(Formador)**.

A visão de mundo você pega do sujeito quando ele explica o porquê. O porquê está aqui dentro da cabeça dele e que expressa o jeito que ele encara a realidade. É o jeito que ele explica a realidade. Uma sociedade como a nossa as pessoas geralmente explicam de modo ingênuo, senso comum, sem base real **(Formador)**.

E quando a gente não percebe que sabem coisas que eles não sabem é porque a nossa formação está precisando melhorar. Se não conseguimos enxergar coisas que eles não enxergam, quer dizer que estamos em um patamar quase igual ao deles de conhecimento. O que mostra que nossa formação foi precária. E o nosso modo de superar essa formação precária é estudando, é fazendo uma coisa que nunca deveríamos parar de fazer na nossa profissão. A nossa profissão ela é a profissão do aprender **(Formador)**.

A fala significativa trata da saúde da comunidade, do meio ambiente da comunidade, do transporte da comunidade, da segurança da comunidade, da falta de lazer da comunidade e etc **(Formador)**.

As falas precisam expressar problemas e necessidades possibilitando perceber o conflito cultural, a contradição social, caracterizando situações significativas do ponto de vista das comunidades investigadas, ou seja, situações significativas do ponto de vista deles e não meu. Esse é o erro que cometemos, que inclusive no último encontro ficou marcado, queremos tratar do que a gente acha que é o problema deles **(Formador)**.

Geralmente oito, nove, dez já é suficiente. Porque o que é importante não é a quantidade é que aquelas falas que você pegou. Eu estou apontando para o chão porque depois eu vou pôr no chão o exemplo. Aquelas falas que você pegou que elas expressem, apesar de uma pessoa ter falado aquilo. Aquela é uma expressão de uma coletividade **(Formador)**.

Aqui já vimos o que é situação limite. É uma situação da vida que está impedindo a dignidade, não ter médico no meu bairro, na minha comunidade é uma situação limite **(Formador)**.

Situação-limite é o que está produzindo sofrimento. Toda situação-limite as pessoas têm explicação do porquê **(Formador)**.

Todas essas explicações simplificadoras, reducionistas, muito pouco profundas, superficiais, são visões que mostram o quanto a pessoa tem um limite explicativo **(Formador)**

O que que é a pessoa crítica? É pessoa que consegue pegar um assunto e entendê-lo nas suas múltiplas causas, explicações etc. **(Formador)**.

O limite explicativo, portanto, tem que ser superado nessa perspectiva aqui. Dentro do possível devem ser resgatadas falas como originalmente aparecem, ou seja, sem filtro linguístico **(Formador)**.

As falas devem abordar questões da realidade local recorrentes e apresentar algum grau de dissociação entre as diferentes dimensões e planos da realidade. A realidade ela é dividida em vários planos, tem o plano ambiental, o plano da saúde, o plano da segurança. A vida ela tem muitos aspectos. É importante que essas falas demonstrem diferentes questões daquela comunidade. Que elas não sejam repetitivas sobre uma única questão **(Formador)**.

O limite explicativo é o preconceito da pessoa. O preconceito, visão restrita, visão limitada **(Formador)**.

Na hora que olhamos para as falas de uma comunidade, quem é daquele lugar, quem escutou aquela fala, quem convive com aquelas pessoas tem como explicar o contexto daquelas falas **(Formador)**.

A seleção das falas se dá por contradições, por diferenças das visões de mundo e concepções da realidade concreta entre educadores e comunidade. Ou seja, qual que é a boa fala? Não é a que concorda com você. A boa fala é a que discorda de você. Porque ela é que está pedindo uma intervenção pedagógica. Se o aluno fala uma coisa que os educadores estão em acordo, aquela fala não tem por que ser significativa. Estamos em acordo, não temos como discordar **(Formador)**.

Não é o que é mais importante para mim, é aquilo que denuncia mais, aquilo que está afetando mais aquele lugar entre tudo que foi tirado vai ter cinquenta falas, mas o que está mais marcado, mais repetitivo, eu seleciono para trazer as falas significativas **(Formador)**.

Vale destacar que as manifestações e a compreensão sobre as falas significativas em muitos momentos estiveram muito ligadas às reivindicações a serem feitas ao poder público, em razão de sua ausência na comunidade e muito de natureza estrutural e material apenas. Essa relação da situação-problema como expressão da coletividade ligado às questões do poder público foi recorrente. O que conseqüentemente, rompia

com seu sentido de palavra como sinônimo de situação a ser problematizada, limite, obstáculo, mas reduzindo-a a apenas à ausência da intervenção local do poder público, caracterizando-se mais como falas indicativas que falas significativas.

Uma segunda questão muito evidente, que vale destacar nesse princípio, foi o desafio de romper com as incompreensões instaladas no grupo de formação, com o compromisso de conduzir os conflitos e as contradições diante das questões que vão sendo suscitadas pelos participantes e delas gerar o conhecimento. Como era incomum o círculo de diálogo sobre a problematização de situações acerca das quais todas e todos pudessem ousar e experimentar a linguagem crítica como uma prática formativa, o grupo traduzia muitas vezes a situação de conflito, interpretando-a como algo ruim, danoso e impeditivo na formação. Para o grupo, ainda estava distante compreender o conflito, na perspectiva de Freire (2016, p. 133), ou seja, na “[...] posição de quem renuncia à briga, ao conflito, sem os quais negamos a própria dignidade da vida. Não há vida, nem humana existência, sem briga e sem conflito. O conflito parteja a nossa consciência”. As falas a seguir mostram bem como dialogar sobre o sentido da palavra “conflito” derrubou mitos, para que entendessem que nas divergências e no contraditório estavam aprendendo e construindo juntos:

[...] esses conflitos e distanciamentos geram desvios no ato de saber ouvir. Acabam não se escutando mais e perdendo os sentidos do real valor da formação e de sua função social e formação docente **(Formador)**.

A escola não é lugar da paz da consciência. Pelo contrário ela é o lugar do conflito. Uma boa aula ela foi conflituosa entre a visão de mundo dos estudantes e do professor. Porque assim que começa a ter entre os dois um diálogo que vai mudar os dois. O professor vai saber o que não sabia e o aluno vai saber o que não sabia. Eu estou falando de conflito no campo do conhecimento. O conflito no campo, por exemplo, da disciplina ele é inevitável, mas esse rapidamente tem que ser resolvido, porque se não for resolvido o conflito do conhecimento não tem como existir **(Formador)**.

É, portanto, fundamental apreender os conceitos cotidianos e as obviedades presentes nas explicações e proposições presentes na leitura de mundo da comunidade. Temos que conseguir apreender o que tem de visão cotidiana, o que tem de visão de senso comum. É imprescindível perceber que as diferenças entre concepções de realidade de educadores e educandos baseiam-se em referenciais epistemológicos distintos **(Formador)**.

A perspectiva que a gente defende é colocar o conflito pra cima. O conflito não precisa gerar brigas, porque veja, eu só vou brigar com você se eu quiser brigar. Eu posso discordar de você, mas não brigar com você. Então eu posso fazer isso, basta eu me conter. Eu lembrar que você tem direito de pensar o que você pensa, eu tenho que lembrar disso sempre, mas reconhecer que eu tenho o direito de pensar o que eu penso. E quando a gente lembra disso a gente nunca entra em briga apesar do conflito. Conflito é bom que venha a público, porque se não vem a público a nossa sociedade não vai enfrentar os problemas. Porque se o conflito não vem a público a gente está falando pro faminto não reclamar da fome (inaudível). E tem que reclamar,

eu sei que muitas pessoas falam “não, são provações que a gente tem que passar na vida” **(Formador)**.

E para ter uma vida boa a gente tem que entrar em conflito, porque a gente sofre muito quando entra em conflito também. Quantas vezes a gente viveu calado ou calada e sabe o que isso nos custou psicologicamente falando **(Formador)**.

O conflito é bem-vindo, mas tem que ser bem trabalhado. Principalmente de quem é de direção de escola, quem é pedagogo, tem que ser especialista em saber trabalhar conflito **(Formador)**.

Tem que ter o respeito, respeitar **(Formador)**.

Exatamente. Essa pessoa tem que ser muito habilidosa para lidar com o conflito, porque ela tem que deixar acontecer e ela ser a pessoa que vai organizar para que não vire guerra. “Mas quando a gente fala dessas coisas vira briga, então vamos parar de falar”. Pois é a gente parar de falar e todo mundo fica sofrendo em silêncio. Sofrer em silêncio não dá não (inaudível conversa paralela) **(Formador)**.

É nítido que o trabalho em grupo como local de formação, para um mergulho no cotidiano, na prática do dia a dia, nos preconceitos, nas crenças e nas ideologias que povoam o senso comum de cada educador/a não é possibilitado, pois, diante de situações-significativas sobre as quais precisavam dialogar sob diferentes pontos de vistas, ouvir as diferenças de pensamento e permitir-se o exercício da tolerância e do contraditório como possibilidade para o diálogo, os/as educadores/as não se mostravam confortáveis e não entendiam esses momentos como momentos de formação.

No entanto, mostravam-se muito abertos/as em relação a cursos e treinamentos em que o conteúdo é dado *a priori*, em que o espaço para falar e ouvir a todos igualmente não era realidade possível, ou seja, no contexto que negava os/as educadores/as como grupo vivo. Logo, em razão dessa cultura formativa, manifestavam-se contra a prática que tinha como objetivo reconhecer o grupo como inteiro, para dar lugar a experiências que os colocavam em um papel de sujeito passivo e de participação superficial.

No espaço de formação, as/os educadoras/es traziam uma experiência acumulada de docência em que na mobilização e no convite à revisão de suas práticas manifestaram sentimentos, receios, discordâncias. Tais reações traduziam e confirmavam como as práticas docentes estavam imbricadas por concepções equivocadas, o quanto estavam ingenuamente apegadas/os a uma educação autoritária e como nunca foram mobilizados a tomarem consciência de sua postura, seu agir, pensar a respeito dos

sentidos das práticas e atitudes que são parte de suas escolhas e decisões educativas e pedagógicas em escolas do campo.

Há uma ausência de sensibilidade e experiência para articular os conteúdos que emergem do diálogo sobre a prática, que são construídos e organizados na ação pedagógica. Percebe-se uma dificuldade para alicerçar sua voz docente em experienciar-se para abrir espaço em seus discursos para conversar menos sobre as situações-limites como paralisantes e entendê-las criticamente como passagens para junção de prática e teoria, unidas na interpretação significativa e coerente sobre a prática, a existência autêntica da docência e da realidade.

Pode-se supor pelas falas e manifestações que a falta de participação nas decisões é atribuída ao fato de serem em maioria contratadas/os de designação temporária e estarem inseridas/os em um forte contexto de políticas partidaristas do “toma lá dá cá”, de desvalorização profissional e salarial. São fatores que causaram desânimo e descrença em relação à escola e à tentativa de novas práticas. Percebe-se que as/os docentes não estão habituados a grupos formativos de construção do conhecimento coletivo.

Por isso, a necessidade de construção da autonomia é um princípio muito forte nos grupos de formação, por atrelar-se a conteúdos significativos permeando todos os momentos dos encontros, a partir de uma linguagem que ofereça condições positivas para a interação. É necessário ter a linguagem como exercício para adquirir novas linguagens que, embasadas na interação dos sujeitos docentes, dão-lhes condições para compreenderem, se compreenderem e fortalecer a pluralidade de possibilidades que oferece o uso consciente e crítico da linguagem.

Um outro aspecto que também ficou muito evidente no processo formativo foi com relação à leitura docente como prática de formação. Não há possibilidade de fazer a compreensão da leitura de mundo, se previamente não houver o domínio da compreensão do texto, pois uma ação não está dicotomizada da outra. Identifica-se que houve a intenção dos formadores de garantir, principalmente nos encontros iniciais, com a utilização de textos científicos e teóricos, diálogos e respostas às questões levantadas com as problematizações sobre o contexto de prática de cada educador realizado nos primeiros encontros. As práticas de leitura propostas traduzem

com clareza, como nos afirma Freire (2016), quando diz que só é possível reler a leitura que se traz do mundo se houver o esforço da compreensão de outras leituras de mundo e da palavra dada a partir de outro que pode conosco dialogar e auxiliá-la sustentação daquilo que pretendemos desvelar.

Notou-se que, a respeito dos instrumentos metodológicos utilizados e escolhidos para os momentos de formação, em algumas ocasiões havia dificuldade do grupo de lidar com estudo de textos clássicos e teóricos, não sendo a prática de leituras parte do seu processo formativo. O que entendo que se fazia necessário a existência de tempo mais longo, profundo e de construção coletiva para a produção e a prática de leitura como elemento formativo das/os educadoras/es, principalmente para as atividades iniciais de leitura sugeridas.

A avaliação no processo de formação, com atividades de leitura do Tempo Comunidade, utilizando a leitura de textos teóricos e científicos, como valorização para as construções dos diálogos, dos conhecimentos, dos debates e das discussões dos encontros seguintes, não foi bem aceita pelas/os professoras/es envolvidos. Nitidamente requeriam propostas de atividades mais mecânicas, desarticuladas da inteireza do processo ou sendo concebidas como parte de um processo de controle mais tradicional sobre a avaliação em espaços de formação, conforme fica evidente a partir das seguintes falas:

Pude perceber “não se trata de uma correção feita por mim, mas de um visto que tenho dado nos textos”, não constatei nenhuma pessoa que não fez da própria autoria e pude constatar sobre algumas interpretações, como exemplo, o conceito de motivação do texto de Paulo Freire e Ira Shor, que a pessoa não conseguiu captar o principal aspecto sobre o que o texto propõe a respeito do principal conceito, acabando por ir para a questão mais secundária do assunto **(Formador)**.

Nós lemos o texto. Tanto que, quando chega o momento de estarmos reunidos, lá no café, no almoço, perguntamos um para o outro qual parte que mais gostou. Já queremos saber da colega o que ela mais gostou. Vemos que as partes são diferentes. Acredito que à medida que a gente lê, que tem o bate-papo já estamos debatendo o assunto. Até acabamos vendo que tem textos na escola sobre o assunto e que a gente ainda nem tinha percebido. Então acabamos buscando coisas novas sobre o assunto. Não acredito que a gente esteja boicotando os textos, não **(Educadora participante)**.

É mais fácil a gente ler e falar, do que jogar aquilo ali no papel **(Educadora participante)**.

Mostraram-se incomodados com a prática de produção escrita a partir da leitura, relatavam muita dificuldade de compreensão dos textos e para lidar com as escritas propostas pelas atividades do Tempo Comunidade. Alegavam que a linguagem dos

textos era difícil, mas amenizavam relatando que estavam impressionados com os temas e dizendo que nunca tinham pensado ou tido acesso aos temas na relação com a existência deles em sala de aula. Percebe-se permanentemente essas reações a cada momento que era feito um novo encaminhamento de leitura e produção escrita a partir de um texto científico. Suponho que tais comportamentos estejam atrelados a questões como pouca experiência da leitura clássica e científica como objeto de formação docente, tanto na formação continuada, quanto na inicial; pouco tempo em razão das longas jornadas de trabalho; dificuldade com a linguagem escrita, sua leitura, compreensão, interpretação e análise. Pode-se notar com as provocações, pelas reações e envolvimento dos participantes, que estão com numa relação distanciada com as leituras e mostram não serem tão empáticos para fazê-las.

Enfim, observa-se a dificuldade dos professores participantes com a produção escrita, uma preferência para ler e conversar, por achar que a escrita toma tempo, e por entenderem que é algo difícil de ser feito. Carregam uma concepção mais bancária de leitura e mostram uma resistência enorme em lidar com a leitura e a escrita num viés de autoria docente. Soma-se a essa observação a pouca aproximação com leitura de texto de caráter científico e de cunho acadêmico sobre temas pedagógicos e de educação. Freire (2016, p. 58) faz uma reflexão sobre o ato de ler como “[...] uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante”. Para o autor,

[...] ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. [...]. Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão (FREIRE, 2016, p. 58).

Foi possível constatar uma série de queixas e manifestações sobre as atividades do Tempo Comunidade. Trouxeram para o diálogo com o professor-formador 1 a dificuldade de ler textos, que ler e escrever sobre o debatido em encontro é algo com que elas/es se sentem mais à vontade, que o ato de ler na vida de um professor não é uma tarefa fácil, que não têm tempo de ser professor sujeito de seus dizeres e escritos, de ser autor de suas produções. Mostraram muita dificuldade para compreensão e interpretação dos textos propostos, que se sentiram incomodadas em saber que a leitura, de uma certa forma, era um tipo de atividade avaliativa. Levantaram questões sobre a sobrecarga de trabalho que vivem e ainda disseram que

preferem ler para debater e conversar a respeito que ter que escrever sobre o que leram.

Foi recorrente a atitude de professores terminando a atividade de Tempo Comunidade, com alguma inquietação por não terem realizado a atividade. Era possível identificar professores e professoras desconectados do processo proposto, algumas expressões de cansaço, alguns pontos de fuga do foco do momento. Em inúmeros momentos mostravam-se estafadas e sobrecarregadas e externavam insatisfações com esses excessos colocados pela Secretaria de Educação, mas declaravam que não tinham muita escolha, pois se sentiam obrigadas a cumprir essas atividades.

Por outro lado, também se observou a necessidade de deixar o grupo mais consciente sobre o processo avaliativo e a prática de leituras como instrumento de formação, pois precisavam preparar-se e ser sensibilizados para a importância da leitura e da produção escrita para o processo de formação docente e do fortalecimento de sua linguagem crítica.

Foi possível com as experiências das atividades de Tempo Comunidade, identificar que não é comum momentos da ação formativa e de prática da linguagem escrita em suas experiências e vivências formativas, o que faz perceber, por suas reações, o quanto a produção autoral e da linguagem escrita durante os processos formativos não é valorizada.

Nesse sentido, o desafio é reconhecer o registro como apropriação da história, aprendendo, a partir dele, a refletir, a dizer e a escrever, desenvolvendo a prática de escrita sobre os próprios pensamentos e agindo pela linguagem escrita para comunicar-lhes de maneira organizada e de reflexão autoral sobre a própria prática. As reflexões escritas podem ser reconhecidas como as mais generosas e poderosas formas de resistências. Portanto, fez-me falta mais tempo para que os educadores pudessem partilhar, trocar e ouvir as reflexões sobre suas experiências com as escritas e leituras do Tempo Comunidade, como parte dos encontros.

Nesse sentido, o espaço-tempo de formação permanente de educadoras/es da Educação do Campo, nessa perspectiva, se concretiza como centro de irradiação da

cultura popular, do respeito à diversidade, da valorização da história, dos interesses e das necessidades da comunidade, tornando-se uma organização em prol da educação e docência como um ato político. A docência, além da relação com a teoria, é espaço de debate, busca de soluções, reflexões e experiências com base nas concepções defendidas pelos movimentos populares, pela Educação do Campo e Popular; imprime marcas do que é construído coletivamente, encontrando no processo formativo experiências para autoemancipação intelectual, cultural, política e social, com sujeitos críticos e conscientes das possibilidades de atuação no contexto social.

A formação permanente não se traduz como convite a receber receitas, instruções, ameaças etc., mas materializa-se como espaço da participação coletiva, da solidariedade docente, que está para além da experiência feita, permitindo que as/os educadoras/es se reinventem na transformação de si como sujeitos da própria história, rompendo tradições formativas e paradigmas de que só especialistas são competentes e sabem as necessidades e os interesses docentes.

4.2.2.4 Conscientização

A conscientização torna-se evidente no movimento de reflexão proposto pelos momentos de desconstrução e do momento de construção, diante da ação de perguntar-se sobre a prática incorporada no processo realizado na escola, predominantemente imposto pelo currículo oficial às práticas educativas realizadas. Evidencia-se ainda no ato de ousadia proposto a cada educadora/or na construção de práticas a partir da reflexão sobre a realidade.

Comparando-se práticas formativas, apresentadas e experimentadas no processo de formação permanente, traduzidas a partir do envolvimento do grupo com os pressupostos freireanos, durante as reflexões suscitadas e os temas que delas emergiram, foram permitidas as leituras, os debates e as discussões que, no caso da formação em questão, geraram os seguintes temas e possibilidades de estudos científicos, como violência simbólica, desinteresse, desmotivação dos estudantes, Educação do Campo, entre outros.

Ao realizar uma pedagogia que assume a existência da não neutralidade, se assume com clareza o lugar social onde a pedagogia se concretiza, colocando-se com um novo jeito de fazer e fazer-se pedagogicamente, ao tomar consciência de seu protagonismo docente, o valor do conhecimento que emana do lugar a que pertencem os docentes, rompendo uma consciência ingênua para dar lugar à transividade para uma consciência mais crítica e menos mágica.

Eu acho que a única forma que tem para mudar é a gente dentro da escola, é todos nós professores pôr na cabeça mesmo que veja o conteúdo tradicional, que somar, multiplicar e dividir, e não falar com ele para aprender a multiplicar para ser um médico. Ele vai ser um médico se ele quiser, mas ele também pode querer ser um agricultor e trabalhar na lavoura **(Educadora participante)**.

Ele precisa saber ler e escrever para trabalhar na lavoura. Então é isso que a gente tem que colocar nas nossas cabeças e começar a passar, porque o sistema ele é tão violento que ele começa a passar isso pra gente. O menino que mora no campo, a gente mata o menino para que ele queira estudar para ser médico, porque o médico ganha dinheiro **(Formador)**.

Se o professor de matemática partisse o mesmo tema gerador que eu estava partindo, a matemática que ele ia ensinar era a matemática dos índices de assaltos no bairro. Ele ia usar a matemática com os estudantes para analisar esses índices **(Formador)**.

Depois ele chamaria os estudantes para comparar os índices do bairro com o de um bairro de elite e vamos pensar porque existe essa diferença. Esse professor não deixaria de ensinar a matemática **(Formador)**.

Por exemplo, aqui na roça a gente que mexe com café. Pode ser usado a colheita do café. Eles veem as famílias mexendo com café. Eles veem o café, eles ganham dinheiro e a família ganha dinheiro **(Educadora participante)**.

Eles vão aprender a somar e diminuir do mesmo jeito, diria que até melhor **(Educadora participante)**.

Qual o problema do sistema? Ele engessa. Ela vai dizer o que é do primeiro ano, do segundo ano e do terceiro ano. E com isso ele vai fixar de um jeito que não se fixa nada, porque as vezes com um gráfico você descobre que ele começa a fazer sentido no quinto, mas o sistema diz que ele só pode estudar isso no nono ano. Como é que o sistema vai dizer que um conhecimento é demandado em um determinado lugar e não naquele? **(Formador)**.

Nesse movimento entre a desconstrução e a construção, fez-se o exercício de ser autônomo e crítico, a partir do qual a formação se deu pelo trabalho coletivo. Entendeu-se que formação continuada deve ser concebida como algo de relação com o projeto de educação da escola, com um coletivo que pensa a escola em sua totalidade, e não como um lugar de aperfeiçoamento específico que negligencia o todo na mera entrega ao trato do aperfeiçoamento específico, mas coloca educadoras/es a se perguntarem: com qual escola se quer comprometer? Qual o nosso projeto educacional? Quais princípios orientam nosso processo escolar? Qual o compromisso com os estudantes e o que tenho, para além deles, com a escola pública? E

principalmente possibilita se perguntar de qual qualidade de educação está fazendo defesa; pensar de que é preciso saber sobre os procedimentos que se escolhe para a formação, sobre qual concepção de cidadão e de qual o sentido de sujeito crítico está fazendo defesa.

A tarefa é olhar de forma contextualizada e negociada a partir do que se pratica e se vive, desconstruindo valores instalados e construindo-se a partir da verdade que emerge do diálogo com os valores existentes na realidade com a qual interage. É preciso refletir sobre um modelo de formação controladora, disciplinadora e classificatória de corpos, pensamentos e movimentos dos sujeitos; que se move para identificar habilidade e competência; que nega a vida e os direitos dos outros, reproduzindo um modelo de existência de escola controladora, predominante no século passado.

Então, a alienação é grande inimiga, que a gente está combatendo. Alienação, significa fratura. Que fratura que é a alienação? É a fratura entre o seu pensamento e a sua ação. Quando a sua ação não é fruto do seu pensamento, mas é produto do pensamento de outra pessoa, que deseja que você se submeta, isso é alienação **(Formador)**.

Alienação é quando a gente perde a capacidade de sermos humanos. Não é normal um ser humano ser um ventríloquo. Normal é o ser humano dono do seu corpo, da sua mente e do seu projeto e etc. Por isso que a gente, que a escola é alienadora **(Formador)**.

A escola tem sido espaço de alienação, mesmo **(Formador)**.

Mas a escola tem o poder de mudar isso. Sempre tem como parar. Igual, lá na escola a gente um currículo a seguir, mas foge muitas vezes do currículo, dentro da sala de aula. Falo, por exemplo, na aula de ciências, que eu trabalho. Quantas vezes estou lá. Eu tenho que executar o corpo humano. As partes ali, tudo certinho **(Formador)**.

Por exemplo, um aluno meu, no meio da matéria que estou dando, teve uma dificuldade eu vou buscar outro plano. Vou tentar suprir a dificuldade dele, mesmo se aquilo ali, na hora não é necessário. Não, não posso falar que não é necessário, porque não vou estar permitindo tirar uma dúvida do aluno. Então, dessa maneira a gente tentar mudar esse currículo. A gente consegue! Mas, eu acho que tem que estar junto e superar obstáculos. Nós temos que estar dispostos e querer mudar. A gente pode fazer isso! **(Formador)**.

Seria a primeira hipótese! A escravidão é isso: o ser humano virou totalmente objeto. E se alguém aqui se rebelar, vai para o açoite, para as chibatadas. Tem lugares que as coisas são assim, ainda que não seja escravidão em seus limites. Em algumas escolas existe essa situação, em alguma medida **(Formador)**.

Uma segunda hipótese é: tem um caminho estabelecido que a gente segue. Aí, quando estamos fazendo esse trecho do caminho, a gente elabora alguma coisa. Tenta criar algo. Você está criando algo, professora, mas você ainda está criando dentro do caminho estabelecido. O caminho continua dado, com uma margem de criação. No momento que você terminar um item, você passará a outro item já dado. Nesse caso, digo, professora, você tem liberdade, mas liberdade dentro de um caminho já dado. É uma liberdade limitada. Não é só no seu caso de professor, mas também é assim para a própria escola. A limitação para todos os agentes **(Formador)**.

Tem, ainda uma terceira hipótese, que a que parece a hipótese de Paulo Freire. E, é o seguinte, o caminho ele não está feito, quem nos dá o caminho é a realidade local. A realidade local, é a partir dela que os profissionais daquele lugar decidem qual será o caminho. Então você cria o caminho e cria os seus pedaços, também. Nas anteriores o caminho é dado, você só em alguns momentos de criar pedaços. Na terceira, você cria o próprio caminho através dos coletivos. Quando ouve a realidade local compreende a trilha do caminho a partir das necessidades daqueles que estão nele inseridos. E, quando paramos e observamos, vemos que o currículo oficial não tinha pensado em nada disso. O currículo não tinha previsto. Essa é a diferença **(Formador)**.

Um plano meu, minha obra. Não obra de um sabido, de um sujeito externo. Minha obra! Na nossa história de docente, tentaram nos convencer que não somos criadores, e sim que somos executores de coisas que outros criam. Pior, nós passamos a acreditar nisso. E, professoras e professores, muitos, estão pedindo um currículo. Pedindo as coisas prontas. É claro que devemos nos colocar ao apoio de outras pessoas, mas devemos achar que as coisas que alguém nos dá para fazer vai dar certo o tempo todo, no nosso fazer. O nosso fazer tem que ser de acordo com o que nossos estudantes necessitam e não a partir daquilo que outrem diz achar ser o que eles necessitam **(Formador)**.

Abre-se um canal de relação com os participantes, a fim de estabelecer com eles um diálogo aberto sobre quaisquer que forem suas necessidades. O formador coloca-se acessível e aberto para a escuta, para entender o real sentido de liberdade e da autonomia do ser educadora/o, mas destacando a importância da responsabilidade coletiva e individual para a formação estabelecer sentido. Durante todo o processo formativo, utilizou recursos de negociação, buscando organizar com os participantes os tempos dos encontros, propondo formas democráticas de comunicação para quem precisava se ausentar, sobre os intervalos durante o encontro de formação e tempo de início e término.

Um outro aspecto muito marcante quanto à conscientização esteve atrelado ao momento de construção da formação, em ocasiões de problematizações das falas significativas coletadas, a fim de gerar delas temas e contratema. Nesse sentido, é preciso conceber a conscientização como um “teste de realidade”, em que quanto mais conscientização houver, mais se desvelará da realidade, mais se penetrará na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la (FREIRE; SHOR, 1986). As análises das situações-limites enunciadas pelas falas significativas permitiram o desenvolvimento da visão crítica e do trabalho coletivo sobre a leitura da realidade através de uma análise que visa à superação e à busca de soluções, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

Mas se o problema é comum em todos? **(Formador)**.

Pode acontecer **(Formador)**.

Mas aí será o tema gerador do município **(Formador)**.

Pode ser também. O trabalho é assim, depois que você consegue ver que várias redes temáticas de sua escola, daquela escola, dessa escola, houve várias semelhanças e nessa hora é a hora que a gente enxerga “ah o município tem certos temas que são necessários ao município inteiro”. Mas é sair do caso particular para concluir isso. A gente não consegue concluir isso sem antes ter várias redes temáticas. O ideal é exercitarmos em cima de uma, o exercício possibilita que vocês possam dominar o processo e poder fazer nas outras escolas **(Formador)**.

Não. Também se juntaram em grupos, percebem que são vários encontros que eles estão se juntando em grupo. A pergunta que eles foram para o grupo era “na comunidade o que acontece que está produzindo esses problemas?” **(Formador)**.

E os professores identificam (inaudível). Então é a visão deles sobre o lugar agora **(Formador)**.

Exatamente **(Formador)**.

Aí vai fazendo palavras **(Formador)**.

Exatamente são palavras. Na hora que eles responderem, eles respondem com frases, mas lá a gente usa palavras ou temas para dar ideia de rede temática.

O plano social é a visão deles sobre as falas dos alunos, sobre as questões que eles têm de cada lugar que estão naquele município **(Formador)**

O tema gerador não é uma coisa que eu crio, não é uma frase que eu crio, entre todas as falas significativas tem uma que traduz de forma mais evidente o problema da comunidade. É ela que vem parar aqui. Não é uma frase que eu crio, é o dito pela voz de um aluno **(Formador)**.

Eu vou comentar em cima do seu comentário pra você poder avançar. Aqui os professores tinham no primeiro momento quarenta falas. Eles num debate todos estavam com um papelzinho com as quarenta. Eles abriram um debate entre eles para discutir quais as mais relevantes. E começaram a argumentar e chegaram em um consenso **(Formador)**.

Que é uma fala significativa em relação ao tema gerador e as falas significativas. E o exercício foi assim, “professores, se juntem em grupo, olhem para o tema gerador e digam o que vocês diriam para o aluno isso que disse isso para tentar mostrar pra ele que é muito mais do que ele pensa”. E os professores chegaram naquele contra tema **(Formador)**.

Essas palavras aqui são as palavras do plano local, quando eu olho para essas frases eu estou tentando arrumar essa narrativa na minha cabeça. Quando eu olho para essas frases, o contratema, o tema, as falas significativas, que palavras me vêm à cabeça sobre aquele lugar **(Formador)**.

No momento em que o grupo se encontrava diante das falas significativas, considerando os limites explicativos, o próprio entendimento como educadoras/es das relações que mantêm com o conhecimento, colocou-se a refletir sobre os elementos dentro de uma estrutura social, a fim de dar forma aos temas e ao contratema que sustentariam na constituição da rede temática. Isso permitiu que transportassem as falas significativas para um nível de temas, ou seja, dando surgimento aos temas geradores, conforme defende Freire em sua perspectiva, o que só é possível materializar por meio de um processo permanente de leitura da realidade, que permite

emergir a conscientização das/os educadoras/es, da relação promovida entre consciência e mundo com o exercício de sua prática.

Para a problematização das falas significativas, a tomada de consciência sobre realidade e a conscientização a partir das vozes dos sujeitos que foram coletados pelas/os educadoras/es, o professor-formador lançou uma problematização que desafiava o grupo a selecionar, dentre todas as falas significativas levantadas no processo de pesquisa realizado, uma fala significativa que expressasse a principal contradição social vivenciada pela comunidade, do ponto de vista da própria comunidade. Em grupos, as/os educadoras/es mobilizadas/os manusearam coletivamente as falas significativas selecionadas e realizaram a escolha de uma das falas para compor a base da rede temática: *“Falta transporte, as estradas estão muito ruins. É consertada uma vez por ano pela prefeitura, mas é uma daneira, porque é estrada de terra. Chove, esburaca e dá lama. Fica difícil levar as crianças no médico e fazer compras na cidade em São Domingos”*. Essa foi escolhida como tema gerador da proposta que estavam elaborando com o professor-formador.

Do processo de trabalho formativo, das atividades em grupo sobre a seleção das falas significativas a partir de todo o conjunto de falas significativas, os professores participantes selecionaram um conjunto de falas que, para o grupo, representava melhor a realidade, a visão de mundo e os limites explicativos da comunidade com a qual estavam trabalhando para compreensão e construção da rede temática. Destacamos algumas falas selecionadas: 1) “Falta cuidado com a natureza e o lixo incomoda”; 2. “Não identifiquei nenhum dos problemas citados na minha comunidade, contudo percebo que os jovens, crianças, e adultos têm perdido o interesse em viver com a sociedade, preferindo ficar sozinhos, digo acompanhados de seus amigos virtuais, vivendo uma vida virtual”; 3. “Mais saneamento básico e coleta de lixo, as estradas quando chovem em péssimas condições, o atendimento médico poderia ser mais de uma vez por semana e falta de transporte”; 4. “O grande problema é o transporte, filho ir à escola, ao médico, fazer compras, porque depende de pegar carona, se for o caso de emergência, tem que andar uns 3 km e depender do horário de ônibus e nem sabe certo o horário”; 5) “O maior problema que a comunidade enfrenta é a falta de colaboração das famílias, tipo criar uma associação onde as pessoas plantassem, colhessem e vendessem no mercado”; 6) “Falta oportunidade

de emprego e estradas asfaltadas“; 7) “Sinal de telefone, internet e local para lazer”; 8) “Mais trabalho e oportunidade de emprego, o valor da diária é de 50,00 para sustentar a família, internet e carro para andar nas estradas, só os fazendeiros e ricos têm”; 9) “O que me incomoda é o sol quente, que me queima quando volto da escola”; 10) “O preconceito entre nós mesmos ... Em julgar as pessoas e o modo que vivem”; 11) “Penso que falta de lazer e cultura. Considero o uso de drogas entre os jovens, um grande problema”.

Fica nítido, como nos afirma Saul (2015, p. 138) que “[...] o trabalho de formação de educadores não pode se furtar de considerar o contexto social, cultural e político em que vivem esses sujeitos. Isso, porque compreender criticamente as práticas pedagógicas dos professores, que são práticas sociais, políticas e históricas, exige a sua análise em relação a diferentes contextos que as determinam”.

Em posse das falas significativas, o professor-formador lançou ao grupo novas problematizações que convoca o grupo a mais um nível de reflexão e de tomada de consciência sobre a realidade e a reorganização curricular a partir da realidade concreta. Com a problematização, o formador organizou o grupo para construção dos planos local, microssocial e macrossocial da rede temática. Para o plano local, a partir das falas significativas mencionadas, problematizou com as seguintes perguntas: 1) Quais os fatores geográficos locais (relevo, clima, vegetação, hidrografia etc.), físicos e ambientais que devem ser considerados na compreensão do tema/contratema? 2) Quais são as atividades econômicas realizadas na comunidade? Quais são as classes sociais existentes na comunidade? 3) Quais são os segmentos sociais locais que estão implicados nos conflitos, ou seja, quais são os segmentos sociais locais que compõem a comunidade?; 4) Quais são as características predominantes na mentalidade da comunidade que explicam ou nos ajudam a compreender o tema/contratema? 5) Em suma, quais são os aspectos da realidade local que explicam e ajudam na compreensão dos problemas evidenciados pelas falas significativas e no tema gerador?

As/os educadoras/es foram envolvidas/os em uma proposta que se qualifica com consistência na análise dos problemas locais, pois considera para seu diálogo a reflexão com o grupo sobre os aspectos econômicos, históricos, culturais, fatores geográficos, físicos e ambientais e sobre os segmentos sociais locais. Tais problemas

podem ser identificados no resultado das palavras-temas geradas pelo grupo, conforme apresentadas: desigualdade social, medo de falar, autossuficiência no campo, eucalipto, agricultor, agricultores sindicalizados, desmatamento, alagamento, café, associação de agricultores, associação de mulheres, gado, trabalho braçal, relevo de morro, fazendeiros, nascentes, meeiros, solo argiloso barrento, leite, queijo, represas, barragens, clima tropical, córrego, diarista, falta de linha de ônibus, comércio/venda, rio Pancas, erosão, mudança do modo de vida do campo, MPA – movimento de pequenos agricultores, agricultura familiar. Essas palavras compuseram o plano social a partir do momento de construção, tendo a prática de conscientização como esforço permanente para leitura crítica da realidade, a qual pode sim, ser tocada pela reflexão docente, cheia de implicações e possibilidades das quais precisa se aproximar, dando-lhes um lugar mais epistemológico.

É nessa dinâmica dialética entre os temas, as falas e o tema gerador que o grupo, a partir das informações coletadas na comunidade, realizaria escolha do contratema, a fim de seguir na criação e recriação de novos sentidos programáticos, porém não foi possível em razão do encerramento do número de encontros estabelecidos para a formação, o que conseqüentemente, caso houvesse mais tempo-encontro, permitiria que o grupo pudesse vivenciar a construção do plano microssocial, macrossocial da rede temática proposta.

Mas, para fins de orientação, o professor apresentou como metodologicamente se daria cada etapa. Para a construção do contratema, afirmou que é uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao tema gerador. Se o tema pode ser considerado o ponto de partida para a prática educacional, o contratema seria a referência orientadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que direciona a organização da prática educativa popular, ou seja, uma síntese analítica, propositiva, construída coletivamente pelas/os educadoras/es, desveladora da realidade local. Essa síntese é semelhante àquilo que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da intervenção na realidade imediata.

O contratema é a visão de mundo dos professores entrando em contradição com o tema gerador. Os professores da escola criaram o seguinte contratema (**Formador**).

- “Ir e vir é o direito garantido da constituição federal, não há interesse político, pois a maioria da população que precisa das estradas e do transporte público é pobre (**Formador**).

- O contratema é como se ele fosse uma fala, mas uma fala dos professores (**Formador**).
- Do coletivo de professores (**Formador**).

Para o plano microsocial, há a busca para que os equipamentos coletivos relacionados com a temática a ser trabalhada ganhem destaque na representação da infraestrutura local, ou seja, os aspectos da infraestrutura local e dos respectivos equipamentos coletivos da região e do município. Para essa problematização, o professor-formador apresentou as seguintes perguntas: 1) Quais são os equipamentos coletivos (públicos ou não municipais ou estaduais) que atendem a comunidade e se relacionam com os problemas apontados? (Saúde, Educação, Saneamento, Transporte, Segurança, Lazer, Esporte etc.); 2) Há acontecimentos históricos do passado do município que se relacionam com os problemas apontados no Tema Gerador e/ou nas falas significativas? Quais? 3) Quais são as atividades econômicas do município? Quais são os grupos econômicos existentes no município? Quais as atividades produtivas? Quais as ocupações do município? 4) Quais são os aspectos culturais do município (mentalidade dos sujeitos que lá moram) e que explicam os problemas vividos? 5) Quais foram as transformações espaciais e temporais ocorridas na região e no município que interferiram no processo de constituição da comunidade e dos seus problemas? e 6) Quais são os aspectos municipais e/ou regionais que explicam e ajudam na compreensão dos problemas evidenciados pelas falas significativas e no tema gerador? Essa etapa se atrela à leitura da realidade em seus aspectos históricos, econômicos, culturais, as transformações espaço-temporais da região e do município que geraram interferências para que a comunidade se tornasse o que é.

Por fim, no plano macrossocial, são geradas as explicitações de elementos meso e da macroestrutura social, distribuídos de acordo com as necessidades suscitadas pelas dimensões locais e macrossociais, para a qual foram utilizadas as seguintes perguntas: 1) Quais são os aspectos meso e macrossociais (estaduais, regionais, nacionais, globais e gerais) quanto à política, à economia, à cultura, à sociedade, ao meio ambiente etc. que explicam e ajudam na compreensão dos problemas evidenciados pelas falas significativas e pelo tema gerador? e 2)) Quais são os aspectos meso e macrossociais (estaduais, regionais, nacionais, globais e gerais)

quanto à política, à economia, à cultura, à sociedade, ao meio ambiente etc. suscitados pelas dimensões local e microssocial?

Não houve tempo suficiente para organização e construção com o grupo, dentro do número de encontro planejado para a formação, destinado à organização do plano macrossocial e à construção de relações entre os temas dentro dos níveis e dimensões. Nota-se que as educadoras se permitiram experienciar sua realidade de uma forma que foi mais significativa para elas e para seus estudantes, compreendendo a possibilidade de tornar a realidade concreta como canal para trazer temas surgidos do olhar crítico sobre sua realidade, a partir do diálogo com seus estudantes sobre a realidade local, geográfica, social, cultural, política, histórica e econômica.

Nesse sentido, o processo formativo surgiu como criador de situações desafiadoras às/aos educadoras/es sobre a concepção de busca e de não busca do conhecimento, convidando-os a ir à profundidade de análise dos problemas, a reconhecer a realidade, a nutrir-se e formar-se no diálogo em sua plenitude, e inquietar-se diante das situações mágicas que permeiam sua prática docente para dar lugar a princípios autênticos, associados à força de causalidade, que de fato sustentam as explicações e a construção dos saberes. Conforme Freire (2018d, p. 25) o processo formativo deve ser “incorporado à sua natureza não apenas [por] saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que [pode] saber mais”, pois é nesse ponto que se fundem a educação e a formação permanente.

4.2.2.5 Politicidade

A educação precisa se afirmar como um sonho político, reconhecida como lugar autêntico para uma postura ético-democrática. É espaço-tempo em que todas e todos devem ter garantido o direito de sonhar, mesmo que os sonhos sejam diferentes daqueles em que acreditamos, por que lutamos ou de que fazemos defesa. Por ser a educação o lugar da pluralidade, não é possível ignorá-la como um ato político. Negá-la como um fazer político é, em si, fazer política, pois a educação brasileira sempre esteve historicamente atrelada aos valores políticos, a serviço de uma ideologia dominante. Negar isso é negar obviedades que nos geram barreiras para assumirmos

nosso compromisso social e profissional frente à educação. Essas reflexões que podem ser observadas nos extratos de falas a seguir, retirados de um momento dos encontros, em que ficaram mais fortes as discussões sobre a relação educação e política e a construção de pensamentos sobre a politicidade, defendida por Freire:

Paulo Freire falou muito isso. Ele repetiu incansavelmente isso, que educação é política. Não é política partidária necessariamente, mas também é porque todo partido político tem um projeto para a educação. A educação é política porque a política controla, propõe, administra a educação. E a educação é política porque você está sempre ensinando uma pessoa ou a ser um sujeito adaptado, acomodado, domesticado, dócil, submisso ou você está contribuindo para que o sujeito seja rebelde, questionador, crítico, alguém que luta por justiça etc... **(Formador)**.

A educação ela não tem meio termo, não tem assim “Ah não, essa educação de hoje ficou em cima do muro”. Não existe. Essa que é a mentira dessa ideia de neutralidade, isso é mentira. Mesmo o professor que não fala nada sobre o tema ele favoreceu a opinião que já existia. Por isso que ele não foi neutro. Eu sei que pessoas que defendem escola sem partido querem isso dos professores. “Professor não opine”. E eles dizem que quando o professor não opina o professor está sendo neutro. E isso é mentira. O professor quando não opina ele está sendo omissivo e não neutro. Porque se os alunos chegam na sala e falam que gay é doença e o professor fica quieto. Esse professor foi omissivo. Ele não foi neutro **(Formador)**.

Porque ele acha que é impossível um professor não estar ensinando ideologia **(Formador)**.

Ele acha impossível e diz. “Não professor, eu entro na sala de aula e não estou ensinando ideologia nenhuma” **(Formador)**.

Tá, a de quem escreveu o currículo que você está praticando. Quando você entra na sala de aula e usa um currículo, quem fez aquele currículo tem ideologia **(Formador)**.

E você está sendo a porta voz dessa ideologia. Então a ingenuidade, a inocência do professor ela nunca existe. Essa coisa de que o professor está em uma posição absolutamente isenta, absolutamente sem tomar partido **(Formador)**.

Quando o medo impera é porque tem alguma coisa errada, porque a liberdade de expressão foi uma conquista da humanidade desde o século dezoito a liberdade de expressão virou declaração universal dos direitos humanos **(Formador)**.

O que um professor e uma professora não têm o direito de fazer é impor a visão dele. Ele não pode e ela não pode fazer nunca. Se eu sou uma pessoa contra o machismo e eu tenho um aluno machista eu não posso impor a ele que ele não seja machista **(Formador)**.

Ele tem que ter uma abertura do que ele está dizendo, todos precisam se sentir à vontade para levantar a mão e falar todo o contrário do que eu disse. Todo um contrário do que eu disse. Porque se o professor não faz isso, se ele perder esse direito, os alunos não vão ter um lugar no mundo que eles vão ter espaço público para debater ideias de maneira democrática **(Formador)**.

A escola é o único espaço público. A família não é pública, é privada. A igreja não é espaço público, é privado. O espaço público que você aprende democracia é a escola. E você não aprende democracia no silêncio, você aprende democracia debatendo, falando, concordando, discordando, ouvindo opiniões diferentes, pensando em coisas que você nunca tinha pensado. Então o que está muito em jogo na educação é a perda desse direito. E a perda dele é uma perda que se acontecer, eu sei que muita gente nem usufrui muito desse direito. Eu sei disso. Mas a perda dele vai significar a perda de oportunidade dos estudantes terem um lugar, talvez o único que eles vão ter na vida de poder pensar os problemas que estão no dia a dia da vida política, social, econômica e cultural do país que vive **(Formador)**.

Paulo Freire nunca teria medo de dizer “a escola que eu defendo, ela tem partido não político, não partido político, ela tem partido de tomar partido.” Não estou inventando, se pegar qualquer livro de Paulo Freire ele fala claramente o partido que ele está. Não é um partido político, partido de “sou a favor de igualdade de gênero e contra o machismo”, “sou a favor da igualdade social contra o racismo”, “sou a favor da liberdade de expressão contra o autoritarismo”, “sou a favor da dignidade dos professores contra os salários baixos” **(Formador)**.

A pessoa ela tem que ter o direito de sentir à vontade para falar tudo que eu não quero ouvir e ela ficar tranquila de que nada acontecerá com ela por causa disso. Sabemos que nessa eleição tem muita gente que está com medo de dizer o que gostaria de dizer porque está sofrendo ameaças. É horroroso o que está acontecendo **(Formador)**.

O que caracteriza a democracia é que a gente enquanto vive em uma que ninguém precisa abaixar a cabeça para o outro só porque o outro tem uma opinião e tem poder. O bom da democracia é que não precisamos abaixar a cabeça. Muito bem, vamos lá. Caso alguém queira fazer algum comentário sobre isso fique à vontade **(Formador)**.

Estou tão cansada de ouvir falar sobre isso. Onde você vai só fala sobre política. Isso cansa (inaudível) só tem isso **(Educadora participante)**.

Atualmente dar aula sem dar exemplos do que acontece na política tem sido quase impossível, mas o meu cuidado tem sido de logo no começo de minhas aulas falar que os dois lados se sintam acolhidos na minha aula. Os dois lados sintam-se livres para pensar o que pensa. E eu não vou admitir nenhum lado ofendendo o outro. E não vou admitir nenhum lado vaiando o outro. Porque é isso que isso que cria a surdez. Você pode até discordar, mas você tem que ouvir até o fim o outro lado. Tem que ouvir até o fim. Depois que o outro lado terminar você vai pedir a palavra e falar o seu lado **(Formador)**.

Agora a escola na hora que ela abre mão de debater porque pode dar briga ela está dizendo que política só se resolve na porrada. Ela está dizendo que política não se resolve no diálogo. Então o que o professor e a professora têm que fazer é só ser muito preparado para fazer o diálogo **(Formador)**.

Essa introdução eu só fiz pra podermos refletir sobre como a nossa profissão neste exato momento está bastante em pauta sobre o que esperam do professor e da professora. E eu espero que saibamos muito bem discernir os projetos que se tem sobre a educação ou para a educação. Que a gente consiga discernir **(Formador)**.

Por fim, como reafirma Freire (2018b, p. 206):

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido.

Houve, também, no processo formativo, situações que surgiram a partir das tensões do processo eleitoral, associado à polarização política brasileira e a partir das questões que estavam instaladas. Referentes às relações de desconfianças, geradas pela relação Paulo Freire mais Educação do Campo e às defesas proferidas pelas ideologias da ultradireita contra o pensador, durante o processo eleitoral, somando a

pontos de vistas divergentes que estavam instalados a partir de todos os envolvidos na formação.

“A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (FREIRE, 1982, p. 16), pois estar no mundo requer uma ação sobre o mundo, ou seja, estar na docência requer uma ação que transponha os limites impostos pelo contexto educacional de práticas de políticas opressoras e neoliberais. Portanto, é um exercício de permanente politicidade a busca dos sujeitos na reconstrução de seu mundo histórico-cultural, apreendendo pelas partes a sua totalidade. Ao inserir-se de verdade na realidade, teoriza sobre a própria prática e compreende sua importância político-educativa no mundo. Nesse contexto, é um desafio desnudar dogmas que mitificam ideologias opressoras, entendendo que a politicidade ou transforma uma realidade ou garante a preservação de condições que desumanizam. Assim, vê-se pelos trechos dos diálogos travados no grupo de formação, quando pensam a escola como lugar da criticidade, da democracia e de uma politicidade que não seja opressora, nem conservadora, mas libertadora:

É criticidade. Eu sei muito bem o país que eu piso. Eu cresci na democracia. E como eu cresci na democracia eu amo a liberdade de expressão, eu amo ela. Eu não consigo me imaginar fora da democracia. Em nosso país a casa grande e a senzala continua de pé **(Formador)**.

Precisamos de uma escola de fato, sem partidos! A favor do social que devemos exercer nossas funções **(Formador)**.

A escola é um território de disputas sobre o seu principal papel social **(Formador)**.

Na verdade, gostaria de fazer uma pergunta a respeito de tudo que você falou. Por lei dentro do currículo existe o campo, lá o espaço para poder ensinar sobre o ensino do campo. O ensino é respaldado por lei, o calendário é todo adequado. Mas, como isso pode acontecer de fato se a política, infelizmente ela não muda, porque o que engloba, infelizmente é o sistema lá em cima? **(Formador)**.

Porque o sistema manda, a gente tem que acatar, obedecer, fica por isso e o ensino não vai para frente. O currículo a escola pode adequar. Mas, como vai adequar a realidade do aluno, que é o primordial, sendo que eles não mandam um currículo exatamente para gente poder aplicar dentro da escola do campo? **(Formador)**.

Por isso que escola, por mais que a gente sabe que a política tem uma certa ingerência sobre escolas. Escola tem autonomia relativa, elas têm um certo poder de auto organizar. E professor na sala de aula, também tem uma autonomia relativa, é isso que faz o sujeito fazer um trabalho que vai na contramão do que o sistema gostaria que ele fizesse, mas é um trabalho que tem como mostrar os resultados verdadeiros **(Formador)**.

Vejam, a maior parte das pessoas estão trabalhando de acordo com o sistema. A maioria! E os resultados são sempre péssimos. E não sei como o sistema tem coragem de continuar defendendo o que ele defende. Se você observar algumas redes e sistemas que já algum tempo trazem incorporado um currículo padrão **(Formador)**.

O aluno vai para a escola e a escola não debate os problemas que estão afligindo a vida dele. Ele tem que ficar estudando fórmulas, e esse mesmo aluno que estudava as fórmulas ele vai para um ponto de ônibus e vai ficar uma hora esperando pelo ônibus e a escola não debateu o direito a transporte, a escola não debateu quanto ônibus precisaria existir para que ele só esperasse dez minutos no ponto. Isso é currículo! Isso sobre o que falo é o que Paulo Freire propunha, porque aquilo que aquela comunidade precisa não é disso, o que ela precisa de outras coisas, porque existem coisas que mesmo você querendo ensinar, eles não aprendem **(Formador)**.

Deixa eu perguntar – nós, aqui, não temos uma escola do campo, no caso, né? Nós aqui temos a escola no campo! O que vemos aí, teria como ter uma proposta, um investimento, uma autoria para mudar e fazer alguma alteração nesse currículo? **(Educadora participante)**.

[...] a autoria é um trabalho muito mais árduo para quem é professor e professora do que ficar a posição de executor. Autoria não significa ficar fazendo o que quer, significa combinar um jeito coletivo de fazer **(Formador)**.

Seria mudar o projeto político pedagógico da escola? **(Educadora participante)**.

Sendo assim, é preciso pensar o lugar e o valor dado à ideologia e se realmente alguém pode se furtar a respeito dela na prática educativa pedagógica, uma vez que “[...] a ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes para ver claramente a realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados e deformados por ele, ambíguos e indecisos”, segundo Freire (2016, p. 32). Foi nesse sentido que os momentos formativos permitiram situações de debates e diálogos que exigiam desmitificar a relação entre educação, política e formação docente como algo ruim e incoerente, pois era nítida no grupo a incompreensão do conceito de política na concepção diretiva para conversar sobre educação, defendido por Paulo Freire. No imaginário das/os educadoras/es, faltavam-lhes alguns esclarecimentos e compreensões sobre o real sentido da educação como politicidade. Reduziam falar de educação como falar do conteúdo pelo conteúdo, entre outros temas como fome, pobreza, desigualdade, impunidade, desesperança, autoritarismo, militância, ética, gênero, misoginia, racismo entre outros. A politicidade não compõe seu cotidiano da prática pedagógica como questões que emergem do conteúdo e dos conhecimentos que estão sendo desenvolvidos em salas de aulas, mas são tratados superficialmente em momentos pontuais ou em projetos, pois alegam que não há tempo para esse tratamento, em razão da forte carga de conteúdo do currículo oficial de que precisam dar conta.

A política é a prova disso! **(Formador)**.

É, mas a política é mais um sintoma, neste país **(Formador)**.

Na política uma das maiores maneiras que se tem de nos enganar, é fazer a gente achar que a política é a causa da situação do Brasil. A política é reflexo. Veja, você votou no político X, você colocou seu dedinho lá e escolhe. Outros milhares vão lá e escolhe também. Bem, ele foi eleito. Supostamente, você diz ele me representa. Só que você esquece que seu dedo é menos importante, do que de quem pagou ele. Ele vai representar a voz de quem pagou ele. Por isso digo que a política é sintoma. Ela simplesmente é a testa de ferro de outra coisa. A grande empresa A tem os políticos dela, a empresa B tem os políticos dela, a empresa C tem os políticos dela, o agronegócio tem os políticos, mas quem vota somos nós. Nos iludimos. Nos deixamos acreditar. Por isso a política vai se tornando a causa. Passamos a acreditar que ela é a causa, porque levamos uma lavagem cerebral para achar que ela é a causa. Todos os dias, a mazela do país dá-se a entender que são os políticos, mas eles são uma partizinha do problema. Cada TV que você liga, dá a entender que as mazelas são os políticos. Não revela quem é a verdadeira mazela, que estão financiando **(Formador)**.

E a gente não tem essa noção. Nesse curso está tocando a gente, pelo menos para mim. Eu estou vendo coisas, que ... eu estou vendo um outro lado, por trás. Que antes eu não percebia **(Educadora participante)**.

A sociedade é o que a gente vive. A sociedade faz uma coisa, que quando a gente faz diferente, nós somos o lado errado da história **(Formador)**.

A solidariedade em muitos momentos, em nosso país, tem sido vista como se fosse um crime **(Formador)**.

Mas, a pedagogia que a gente está aqui conversando e aprendendo, ela quer fazer toda a dedicação da educação a construir personalidade solidária. Por isso que está partindo dos problemas coletivos, dos problemas comunitários. Para que os estudantes se dediquem a vida deles na escola a entender os problemas comunitários. E para entender os problemas comunitários, precisa desenvolver de conhecimento matemático, físico, químico, conhecimento de biologia, de literatura...e tantos outros. Mas tudo isso para entender os problemas comunitários e não tudo isso para vestibular, para o [Exame Nacional do Ensino Médio] Enem. Então tudo passa a ter um outro motivo, significado etc. **(Formador)**.

Bem, tivemos até aqui uma apresentação sobre as etapas, mas não aprendemos sobre cada uma delas, ainda **(Formador)**.

[...] romper com o olhar que se tem sobre a vida, escola formal, educação bancária, educação popular, visão crítica da vida, buscar transformação de realidades injustas, romper com a concepção de um modelo único de educação, o papel do educador nesse contexto, educação a partir do ponto de vista do estudante e de sua realidade concreta, o conteúdo numa concepção de diálogo, o papel da educação na libertação dos sujeitos, na revolução de transformação da sociedade. O professor, nesse contexto, precisa se libertar para libertar. Não é possível uma educação que liberta se o professor está numa condição de oprimido **(Formador)**.

É preciso um currículo que parta da realidade local, capaz tornar a escola em um lugar de transformação popular da realidade, em uma realidade crítica, lugar de resgate de culturas silenciadas. É preciso uma proposta que seja capaz de desvelar o olhar comum do docente diante das situações da comunidade **(Formador)**.

A politicidade se deu no processo formativo em uma perspectiva de leitura da realidade, no momento em que, a partir da seleção e análise das situações-significativas, as/os educadoras/es geraram situações a partir das informações coletadas durante o processo de investigação. A politicidade propõe repensar e reinventar o ponto de partida para a construção do currículo e dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

As/os educadoras/es precisam compreender a importância de valorizarem a relação prática-teoria-prática, tornando-se curiosas/os, rigorosas/os, sensíveis, propositivas/os cientificamente para a transformação da realidade concreta limitante e exímias/os na arte de refletir criticamente sobre a própria prática. Nota-se que a maioria carece de uma compreensão político-pedagógica de suas funções, muito passiva na submissão dos aparatos burocráticos do sistema. É possível identificar no contexto muito medo, desconfiança, indiferença e sentimentos que aprisionam a liberdade e a ousadia.

Houve momentos em que as/os educadoras/es estavam solitárias/os no processo de formação, não havendo a presença dos técnicos e demais profissionais da gestão municipal de educação. A formação permanente precisa ser concebida como um projeto de educação, com o qual todas e todos precisam estar. Não pode ser concebida pelas/os professoras/es como um curso que oferecerá uma certificação. Ela precisa ser sentida como uma proposta, um projeto e uma resposta às emergências de esperança, como caminho para construção da tão discursada coletividade, do envolvimento da família e da comunidade no projeto da escola. Diante disso, observa-se um esforço dos formadores em restabelecer sentimentos de liberdade de expressão e compreensão de elementos que são essenciais para viver a democracia e conseqüentemente a educação como sinônimo de ato político e de construção de uma escola do campo pública e de qualidade social.

Um outro conjunto de aspectos que muito chamou atenção foi a relação entre escola, Educação do Campo e fechamento de escolas do campo. Essa relação emergiu com os momentos, pois levou o grupo a desconstruir ideias cristalizadas de educação como adaptação, a pensar sobre o contexto rural em que estão colocados: o currículo não pensado com e pelo sujeito, a precarização estrutural e de formação, entendendo porque é tão necessário falar mais de Educação do Campo que está implantada em escolas do campo.

O grupo foi mobilizado a pensar que a escola precisa deixar de ser força controladora, para se tornar uma força libertadora. É preciso colocar as lentes sobre as práticas docentes e analisar as ações e as práticas de formação docente, a fim de romper essa ideia cristalizada de transformar tudo em um pensar único. Todo esse processo se deu na busca da desconstrução de pensamento, comportamento e prática educativa

e pedagógica que potencializa a alienação e a apropriação de um conhecimento de forma não viva. O trecho desse diálogo, apresenta a seguir, exemplifica extremamente um ato de pensar e se posicionar politicamente na militância em prol de clarear um projeto político de educação que seja coerente com o lócus de escolas do campo:

Quero agradecer ao professor coordenador e a todos os envolvidos na formação que estão aqui para nos ajudar nessa tarefa tão difícil que é a Educação do Campo **(Educadora participante)**.

Pra nós é muito desafiador, quando temos que pensar e lidar com as escolas localizadas no campo, principalmente sendo elas multisseriadas **(Educadora participante)**.

Tem alguns alunos que se levantam e perguntam, “mas professora, onde eu vou usar isso na minha vida, pra que eu tenho que saber isso? Eu vou capinar com meu pai na roça, eu não quero saber disso” **(Educadora participante)**.

O que nós nos colocamos para fazer aqui, é superado quando a gente assume fazer educação do campo. Quando somos professores do campo! E não querer ficar importando modelos urbanos que supostamente resolveriam o problema, só que com modelos urbanos que trazem o Y e sabemos que estudantes do campo precisam do X **(Formador)**.

Eu vejo pelos meus pais, a criação era essa, aí. Ter terceira série e quarta série e depois num [...], roça, o que ia dar futuro era roça. O estudo não! Hoje a gente tem uma visão diferente. Já mudou bastante. Hoje ainda existe bastante, muito, mas antigamente, os nossos pais mesmo, era muito difícil você ver algum que teve a oportunidade de se formar. São poucos **(Educadora participante)**.

Na comunidade que a gente mora muitas mulheres, você escuta elas falarem “ah, meus pais não deixavam estudar”, elas não conseguiram concluir o ensino fundamental. Muito cedo elas foram para o cabo da enxada **(Educadora participante)**.

Minha mãe conta que ela tinha que andar mais de vinte cinco quilômetros ou a pé ou a cavalo. As condições eram precárias **(Educadora participante)**.

Falar de educação rural é falar também de reforma agrária e de assentamento. A gente precisa compreender do que se está dizendo para ter chegado nesse momento sobre a educação do campo **(Formador)**.

Eles queriam oferecer uma educação mínima para que eles permanecem fazendo o trabalho deles, no meio rural. Então, não se via nenhum compromisso com o processo de emancipação e libertação, dando a eles o direito de fazer o que sonhassem ou quisessem de sua vida. Instrução mínima para ficar no campo. Isso existe ainda? Essa proposta de fixação das pessoas em seu meio, isso existe ainda? Sim ou não! **(Formadora)**. Existe! Então podemos concluir que educação rural está acontecendo em muitos lugares **(Formadora)**.

O que traz a adaptação com relação ao currículo urbano. Quando se menciona a educação rural dentro das leis ou dentro das diretrizes é sempre com a ideia de adaptação ao currículo já existe. Se pega o currículo urbano, que é tido como currículo oficial e se adapta ao currículo no meio rural. Depois a gente pode conversar bastante sobre essa palavra adaptação, pois ela é bem perigosa para nossa educação do campo. Guardem ela, porque depois voltaremos nela **(Formadora)**.

A partir de quando os movimentos sociais camponeses começam a luta pela reforma agrária, elas começam a luta pela educação contextualizada, nas escolas rurais. Dizendo assim: “essa educação que vocês estão dizendo, pensando para a gente, a gente não quer” **(Formadora)**.

O filho dele foi para a escola, só que na escola tudo que se vende e se ensina é de que a vida boa é na cidade e de que as coisas que ele tem que fazer no futuro para ser alguém na vida é na cidade. Então não dava para separar a ideia de poder continuar vivendo no campo de uma escola que alimente essa ideia. De uma escola que fortalece essa ideia nas crianças urbanas. O primeiro movimento de educação do campo que existe é esse que a professora formadora está relatando nesse momento. Todos os momentos anteriores da apresentação eram fatos ligados a pessoas fazendo educação para os camponeses. Pessoas fora do campo pensando educação para. Então esse é o germe da educação do campo, que é criada para que as crianças do campo queriam continuar, mas para reproduzir a vida miserável. Mas, não faz algo para encontrar soluções para a dignidade ir para aquele lugar, e é disso que se trata esse contexto aqui **(Formador)**.

E aí, pessoal, quando a educação do campo, hoje, tem amadurecido e diz que uma das bases da educação do campo é a educação popular, é a Pedagogia do Oprimido do Paulo Freire é por conta disso que Paulo Freire traz da concepção de currículo, de escola e de fazer educação. Isso é algo muito forte e precisa ficar marcado. Agora que fez o aniversário de Angico, em 2013, acho que foi o documentário sobre a experiência de Freire com alfabetização e voltaram para conversar [...].

Eles falaram o seguinte “eles nos ensinaram além de ler e escrever que a gente tem direito de lutar pelas nossas reivindicações, que a gente tem direito de criticar as coisas, a gente direito. Isso é o que a educação do campo entendeu como sendo a grande contribuição e por isso que adota Paulo Freire como um dos principais teóricos. Tanto que se vocês pegarem qualquer texto de educação do campo para ler, Paulo Freire estará lá **(Formadora)**.”

São essas coisas que Paulo Freire começa a conversar com os alfabetizandos, porque quando era um agricultor pobre para ser alfabetizado, ele podia achar que era porque não tinha comida, mas quando vai para a escola ele descobre que tem comida, sim; mas está servindo para pessoas lucrarem e não para pessoas comerem. Hoje, dá para alimentar muito mais, pela proporção da nossa população. Só que quando começa a tentar alimentar todo mundo, vem um golpe e tentar acabar com tudo. E dizem “alimentar, o que é isso?” **(Formador)**.

Aí surgiu uma época, com essa LDB, que fizeram assim: as escolas rurais vão ter uma disciplina rural. Aí foi lançado o quê? Técnico agrícola, esse era o nome da disciplina. Para quê? Se a pessoa que ia lá nem sabia o que estava fazendo. Por que foi colocado técnico agrícola para a escola? O que que os alunos aprenderam com isso? Quem ia dar essa aula? Era um profissional agrícola?

Lá tinha uma vez por semana, a gente saía da sala e os alunos eram levados para capinar, cortar e plantava um pezinho de cebola. Aí que eu penso, o que é escola rural e o que é escola do campo?

Ano passado, eu trabalhei numa escola no interior, que é dentro de um assentamento. E tinha essa aula de agropecuária, mas não tinha uma pessoa qualificada para poder dar essa aula. E quem dava essa aula? Eu! Eu tinha que me virar. Gostei de lecionar lá, mesmo ela sendo 40km da minha casa, o que me impossibilitou de continuar esse ano, mas foi uma experiência muito boa **(Educadora participante)**.

Professor, eu tenho uma pergunta para fazer. Igual por exemplo, eu acho que aos 15 anos atrás ou mais, lembro que quando eu fiz o magistério [muitos aqui, ainda são da época do magistério], do lado da minha casa tinha uma escolinha unidocente [é até onde eu fiz de 1ª a 4ª], o meu sonho, a professora faltava e a gente ia substituir, a gente acha tudo um máximo. Então o sonho da gente era dar aula na comunidade da gente. Acho que o ano que nos formamos era 95. Não lembro bem quem era o governador da época que fechou todas as escolas unidocentes estaduais. Aqui na nossa cidade fecharam mais de vinte escolas. E todos os alunos foram trazidos para a cidade. E aqui as salas encheram ficando com turma de trinta e oito, quarenta e por aí vai. Fui lembrando bem, nos anos 90, tivemos uma secretária que chegou e foi construindo escola no campo, com o objetivo de ser escola do campo. Tanto que são escolas enormes, com mais de nove salas de aula, ela foi feita para ser escolas do campo, mas infelizmente muda a política e aí muda tudo. Mas, o que acontece, também, muitos que terminam o ensino fundamental, que moram na roça e já são rapazinhos, eles já ajudam os pais na roça. E se tivesse a escola lá, eles iam continuar, mas para piorar o ensino médio que tinha aqui a noite, também fechou a maioria desses jovens eles estão parando no ensino

fundamental. Tanto que dia desses um menino do campo que estudava aqui à noite no EJA e com o fechamento do noturno ele foi para cidade vizinha estudar à noite e sofreu um acidente e faleceu. Ele trabalhava na roça de dia ajudando o pai e à noite ele foi para a cidade vizinha de moto e morreu em um acidente. Então, só vemos as coisas piorarem, se tivesse uma escola lá na região dele seria diferente. E muitos teriam como continuar estudando o ensino médio. A política nesse lado a gente vê é lindo na teoria, mas na prática é difícil de concretizar, porque não depende só da gente **(Educadora participante)**.

Eu tenho essa convicção de que a melhor maneira das pessoas quererem ficar no campo, não precisa nem falar para elas, se elas estudarem no campo o campo vai começar a ser pra elas não mais um lugar sem sentido. É um lugar que se elas entenderem, a tendência é elas quererem ficar. Porque é um lugar que elas estão enxergando alguns problemas, as causas e estão estudando quais são as soluções.

Elas têm domínio sobre quais são os caminhos que podem ser trilhados. É o melhor jeito de fazer a pessoa querer ficar. Ao invés de ficar fazendo um sermão “você têm que ficar”, não precisa, estudar o campo. E aí as pessoas vão começando a entender o porquê ficar. Elas começam a ter uma identidade com tudo aquilo.

O interessante é que não é o campo, é a sua comunidade. A sua comunidade **(Formador)**.

A sua identidade que está ali. Eu achei bem interessante mesmo, é viver o campo de verdade. Eu acho que os alunos do campo têm que passar sentir o seu lugar **(Educadora participante)**.

Desses extratos, é possível perceber que as/os educadoras/es reestabeleceram um encontro com as práticas pedagógicas que realizam, com a escola em que atuam em relação aos princípios da Educação do Campo. Expuseram dificuldades, desafios, desconhecimentos para lidarem com a escola do campo a partir dos princípios da Educação Popular e do Campo. É nítido o reconhecimento da necessidade de superações das condições limitantes e alienantes de práticas educativas e pedagógicas instaladas nas escolas do campo. As/os professoras/es só podem ser transformadas com educadoras/es do campo, assumindo-se em prol de um fazer com a Educação do Campo, pois há práticas vigentes que historicamente abandonaram mulheres e homens camponeses, em razão de uma educação sem compromisso com com o campo. Desprezava-se a vida do campo, em detrimento de práticas educativas fortemente urbanas e de dominação da cidade sobre o campo, estrangulando sua existência.

A formação permanente freireana, nessa perspectiva, torna-se um exercício da politicidade em prol da Educação do Campo, porque surge como possibilidade de ressonância para as lutas, as ações coletivas e os movimentos sociais, e como caminho para pensar formação continuada em uma perspectiva de diálogo com as diretrizes da Educação do Campo e pressupostos freireanos, materializando-se como lugar para resignificação da história, da cultura e do conhecimento que são legítimos à realidade camponesa. O protagonismo da comunidade, dos educandos e dos

educadores, passa a ser ressignificado, com a cura das feridas e mazelas históricas com base em experiências de criação de práticas que considerem o território e suas verdades no desenho do currículo, da escola, de suas práticas e principalmente na consolidação de seu projeto político-pedagógico.

A partir de problematizações como as que vimos, veio à tona um tema tão delicado e massacrador em relação às políticas públicas para Educação do Campo: o fechamento de escolas, prática que subtrai direitos, rouba o direito e a esperança de existência de Educação na e com a comunidade camponesa. A formação em São Domingos do Norte fez emergir no grupo uma criticidade a respeito da importância e do papel da escola no campo, ao considerá-la um compromisso com os sujeitos do campo, com vida, com a sustentabilidade, com a luta contra a opressão, com a valorização e a resistência dos sujeitos do campo, do trabalho que emancipa contra a força neoliberal que oprime a existência camponesa

O modelo ideal servia bem a um tempo em que a escola era para atender a um tipo de ser humano. Mas, agora com o surgimento da Educação do campo, somos chamados a romper com o modelo ideal de ser humano posto, estabelecido pela educação tradicional de formato colonizador e com os conjuntos de valores que estão impregnados no modelo de escola vigente **(Formadora)**.

Romper com esse modelo sem cair no efeito da culpabilização a tudo pelo todo do fracasso escolar **(Formadora)**.

A educação rural dá-se como educação, mas não reconhecia a vida que o aluno vivia como algo que tinha valor. Não há o reconhecimento do trabalho no campo como algo portador de valor. Fazia necessário romper com a ideia de que só se é humano, fugindo do campo. Era preciso entender, compreender que educação do campo é lugar de vida **(Formadora)**.

Um grande problema, nesse contexto foi o fechamento de escolas. Ação que teve e tem suas razões no atender a um projeto de educação a serviço do sistema. Gerando pela ausência de compreensão do sentido da escola no campo. Inclusive, vale destacar que mesmo no urbano as crianças acabam tendo sua cultura desrespeitada **(Formadora)**.

Quando fecha uma escola do campo é isso que acontece. Mata a cultura, mata aquela esperança de que você... a educação do campo prega o seguinte: que é no campo que a sua está. É lá que está o seu ganha pão e você não precisa sair do campo para ser alguém na vida. Não é isso? **(Formador)**.

Mas, quando fecha uma escola do campo e manda para rua. O aluno não volta mais. A escola do campo ela tem o potencial. Que o potencial de se ela assumir uma autonomia de trabalho com convicção. Ela tem o potencial de ser um lugar que efetivamente parte da realidade daquelas pessoas concretas. Se elas vão para uma escola urbana, porque não tem mais a escolinha. Essa possibilidade potencial já deixa de existir de qualquer jeito. Ela passa a ser quase nula. Porque lá ela vai se juntar com gente de quase todos os tipos, que vai gerar uma convivência, mas que no fim das contas pode ser que seja insensível àquelas necessidades peculiares. O movimento de educação do campo ele tem uma bandeira que é o do não fechamento. Fechar escola é crime, é a bandeira que eles levantam **(Formador)**.

Então professor, eu quero até falar sobre isso. Uma vez fui em um curso para professores, no sindicato que eles falavam sobre isso. Mas, depende da mobilização dos pais, porque se os pais, todos aceitarem eles vão fechar. O problema é que muitas vezes a comunidade toda se acomoda. As pessoas não sabem dos seus direitos. Então, as pessoas têm que buscar os seus direitos. Tanto, que nesse encontro eles diziam que a lei fala se na comunidade tiver uma mulher grávida, não pode fechar a escola. E as pessoas muitas vezes não vão atrás de seus direitos **(Educadora participante)**.

Eles contam com isso! Eles contam que as pessoas que desconhecem não irão reagir. Eles agem assim “vamos fechar cem, mas se cinco reagirem, a gente reabre, mas noventa e cinco não reagiram”, eles jogam com isso o tempo todo, em nome de um outro projeto. O projeto por trás disso é o esvaziamento do campo. Deixar o campo um lugar inóspito, com pouco moradores. É um jeito que se tem de o pequeno agricultor vender a sua terra para o grande. Porque quando o agricultor vê que o filho não vai dar continuidade ele diz “vou fazer o que com essa terra?” e isso vai gerando uma concentração, cada vez maior. Esse é o projeto que se tem para o campo brasileiro, por parte das elites agrárias. E os pequenos campos ficam o tempo todo desesperados. E por quê? Ora, o financiamento para o pequeno agricultor ser agricultor é pequeno, as condições de circulação nas estradas são péssimas, o custo de produção fica lá em cima, o agrotóxico está há tempo os assediando para eles produzirem daquele jeito **(Formador)**.

Claro, possuem dinheiro para financiar campanhas políticas. Educação do campo acabou sendo um levante dos camponeses para dizer “somos contra o que vocês querem fazer com a gente e para ficar precisamos de escola, só que não aquela escola que importará infelicidade para cá, é uma escola que vai falar de nós, de nossa vida e das nossas lutas políticas, ou seja, vai falar da nossa questão política, da sociedade camponesa, da nossa cultura e ela vai falar da nossa economia e do nosso trabalho **(Formador)**.”

Nesse sentido, pensar que a permanência de escolas no campo, com formação permanente de educadoras/es comprometidas/os com os princípios da Educação do Campo, ancora-se na formação humana multidimensional, empenhada na transformação social, comprometida com a solidariedade, a cooperação, a democracia e com uma relação econômica e ecologicamente justa e sustentável. Manter escolas no campo é a demonstração do compromisso com uma educação diferenciada, significativa e de respeito à vida e à historicidade dos sujeitos do campo.

A politicidade se dá no encontro entre Educação do Campo, educadoras/es de escolas do campo, formação permanente freireana e conteúdos que são desvelados do contexto concreto e permitem o nascimento do espírito de militância e de luta por uma Escola que, por direito, seja fundada nos princípios camponeses e no amor à vida em sua plenitude.

Não [houver] diálogo, porém, se não [houver] um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não [houver] amor que a infunda.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam

estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

[...]

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2018c, p. 110-111).

Portanto, só se pode fazer com amor a educação se ela for considerada um ato político, porque é essa a garantia de um grande projeto político, pois é no amor à vida que se vincula seu agir a serviço dos outros. É no amor que se liberta e não no “amor” que se alimenta do outro que se faz educação. A educação acontece no encontro com o verdadeiro diálogo do amor como ser político, no qual se encontra suas razões da existência da coletividade e o sujeito é seu própria objeto, o qual se abre em uma espiral construtiva, de aceitação dos outros, pelo encontro de ouvidos, olhos e vozes autênticas. É aquilo que oxigena a transformação, que nutre memórias, serve de testemunho às lutas, em que educadoras/es freireanas/os, mesmo que silenciadas/os, à margem, submetidas/os a processos educacionais precarizados, mantêm-se firmes, esforçando-se na criação de espaços-tempos contra-hegemônicos e devolvendo à libertação o lugar que lhe cabe no projeto de educação. Educação do Campo é prática de um ato político e de amor à vida.

4.2.2.6 Currículo

Só é possível uma prática de currículo emancipatória a partir de um processo que se constitui e se sustenta em uma proposta de formação, através da reorganização curricular e da formação permanente. Pretende-se uma formação que seja por si interdisciplinar, apoiada na revisão de conceitos, tais como currículo, educação, escola, Educação do Campo e, nessa revisão, que seja potência para ampliação de conceitos dos temas apresentados. Ao extrapolar os limites dos conceitos que carregam as/os educadoras/es e avançar para práticas de escutas atentas, rompem-se práticas de transmissão de conteúdos, de instruções, de atualizações do como fazer a prática pedagógica, para dar lugar a uma discussão baseada em inúmeras problematizações e indagações sobre conceitos embutidos. Esse processo formativo deve estar sustentado em ações que, do início ao fim na reorientação curricular, se apoiem na perspectiva da formação permanente freireana como possibilidade na formação das/os educadoras/es.

A proposta de formação permanente deixa claro que, como ação formativa, exige mudanças na forma como são tratadas as práticas curriculares. Chama por uma prática que seja menos de racionalidade técnica para dar lugar a uma perspectiva emancipatória. Para isso, requer conscientização da necessidade da mudança de postura, pressupõe e exige revisão da concepção das práticas de autonomia docente.

O currículo, na formação permanente, torna-se um instrumento para a organização das ações transformadoras, pois seu sentido e sua concepção extrapolam a visão de documento, tornando-se objeto de ação e relação em todas as esferas internas e externas da escola, do proposto e do que já é existente. Nesse sentido, a escola é compreendida como processo em construção, democrático e participativo, que se permite ser repensada e reinventada a qualquer momento que se fizer necessário, a partir das necessidades consensuadas na coletividade.

As situações exemplificadas a seguir foram extraídas dos registros dos momentos de desconstrução e construção do processo formativo, em que as/os educadoras/es foram coletivamente provocadas/os a pensar e repensar o lugar e o sentido do currículo no processo de formação de educadores e educandos. Os momentos do encontro em que o tema currículo era evidenciado foram polêmicos e endurecidos. As/os participantes demonstraram forte apego ao currículo oficial e ao conteúdo prescrito, bem como muita resistência em olhar criticamente o currículo oficial, com demonstração de medos, dúvidas, inúmeras perguntas e até descrenças sobre a impossibilidade de poder rever e repensar o currículo e sua constituição a partir da realidade dos estudantes, apresentando estranhamento e ceticismo diante da proposta de Paulo Freire.

Situação I:

Na perspectiva da educação de Paulo Freire não faz sentido um currículo oficial. O texto fala de um currículo que não produz reação dos educandos **(Formador)**.

Esse currículo morto muito interessa ao sistema. Propor uma educação libertadora não é algo bem visto. O professor valorizado é o que mantém os alunos calados, emudecidos **(Formador)**.

Não ouve as falas dos alunos. Escutar vai trazer dificuldade para planejar **(Formador)**.

O currículo, se não for cumprido, pode gerar demissão **(Educadora participante)**.

Eu acho que diante desse currículo morto a gente está acostumado a não saber nada. Ele só quer jogar aquela informação e a gente seguir, só aquele rumo. Não abrindo um leque para a curiosidade, não fazendo questionamento, não colocando na cabeça dos alunos certos tipos de incertezas, que pode levar eles a serem crítico. Levar eles a pensar. Uma aula que pode passar a ser mais interessante. Porque uma aula criativa para o aluno chama muito mais atenção do que aquela aula repetitiva. Cadernos, livro, quadro e apostila. A gente percebe que quando fazemos uma coisa diferente, como a energia dos alunos é diferente daquela que é só caderno, no copiar e responder. Aquela atividade maçante, dizem os alunos “de novo professora isso!?” “de novo a gente tem que fazer isso1?” Então as vezes eu penso por esse lado também, parece que às vezes a gente não está querendo criar um cidadão, mas algo alienado, que só faz aquilo que você pede. Nunca vai além, nunca surpreende. E aí gera uma insatisfação **(Educadora participante)**.

Eu penso também que para a gente sair desse currículo [...]. Eu gosto de coisas que geram resultados. Tem coisas que você está falando que não está no nosso dia a dia. Não está na nossa realidade. Se a gente não seguir o currículo a gente é mandado embora. Eu tento fazer das minhas aulas as mais dinâmicas possíveis. Minhas colegas de trabalho sabem. E assim, faço tudo, seguindo aquele currículo. Se a gente vai trabalhar células, a gente vai tentar fazer um trabalho diferenciado tentando estudar/e saber sobre as células. Acho que a minha parte eu estou tentando fazer (risos). Tentando diversificar um pouco as minhas aulas, trazer um pouco de motivação para as crianças. Dentro da realidade delas. Elas moram na roça e não têm acesso ao computador, à internet, né! E assim, fazendo o que eu posso! Dentro do meu mundo **(Educadora participante)**.

É aquilo que você tem que dá e pronto e acabou. Só que se a gente sair disso, quem vai ser prejudicado é a gente e as crianças, porque o sistema cobra isso. Acho um pouco difícil a gente estar discutindo, isso aqui, sendo que isso não é a nossa realidade. Como a gente vai poder mudar isso? Eu não posso mudar isso! Nenhum dos meus colegas aqui pode mudar isso **(Educadora participante)**.

Eu acho que a nossa opção é essa. É trazer o currículo para nossa realidade, tentar interagir o aluno com o que está ali e fazer com que o aluno se torne um agente transformador, a partir daquele assunto que estamos estudando no currículo **(Educadora participante)**.

Situação II:

O currículo oficial não tem nada a ver com a vida, por isso precisamos ficar criando justificativas. Vamos tentar, então, trazer o currículo oficial para a vida deles. Ótimo, pegue o império Carolíngio e trazer para a vida deles. Império Romano traga para a vida deles. Química orgânica traga para vida deles. Ciclo de ouro do Brasil traga para a vida deles **(Formador)**.

Então você está dizendo que a gente dá isso aí? **(Educadora participante)**.

A gente não parte disso. Pode ser que dê? **(Formador)**.

Pode ser que dê! Por exemplo, estou partindo da realidade deles, vamos supor que tenha pequenos agricultores e um grande latifundiário. Bom, o latifúndio e a pequena agricultura estão perto deles. O conceito de latifúndio ele não nasceu sabendo o qual é [mas o que acontece? **(Formador)**].

É porque a realidade demandou, mas se é um aluno da cidade, o conceito de latifúndio não é tão imediatamente importante. Tem outros conceitos mais importantes. Portanto, dizer que o currículo da cidade tenha que ser o mesmo que o do campo. Totalmente equivocado **(Formador)**.

Pelo que a gente está entendendo, a gente tem que partir da realidade do aluno para trabalhar o currículo. Ou pegar o currículo que está ali e trazer para a realidade do aluno, mesmo que a gente faça isso que estamos fazendo, não teríamos sucesso almejado na proposta de Freire. Enquanto a gente então não formos capazes de colocar tudo isso em prática, porque temos toda uma estrutura burocrática que nos impede de fazer isso. Eu queria que isso realmente fosse aplicado na prática, mas a gente sabe que não vai ser **(Educadora participante)**.

Agora, um professor romper com o currículo oficial, sem dizer claramente o que vai colocar no lugar, é perigoso. Como vão confiar em você? Por isso precisamos estudar, ler, pois é único jeito que temos para saber o que pôr em um projeto: seus fundamentos, princípios e etc. quando uma rede toda está favorável isso, fica mais fácil **(Formador)**.

Na perspectiva de Paulo Freire é: conheça as indignações que a comunidade tem e disso você puxa um currículo que vai aparecendo como demandado e necessário **(Formador)**.

Situação III:

A hipótese que você trouxe, vou colocá-la como três hipóteses de trabalho **(Formador)**.

A primeira, é seguir o currículo oficial de maneira integral sem qualquer tipo de intervenção do professor. Esse me parece que é o caso da grande esmagadora maioria da nossa educação e os resultados [...] não estou nem dizendo dos resultados nas provas, porque eles são péssimos mesmos [...] estou dizendo dos resultados no dia a dia das escolas. Vá e veja o que está acontecendo nas escolas! Você verá que são horríveis! A gente finge que ensinamos e os alunos fingem que estão aprendendo **(Formador)**.

A segunda, que você colocou, é a hipótese da professora que pega o currículo e tenta fazer uma coisa diferente com o currículo. Essa é uma hipótese já de muito tempo conhecida. Não é a que Paulo Freire defende, não é! Mas sabemos que muitos professores vão por aí. Essa hipótese tem limites, porque tem alguns conteúdos que favorecem muito, mas tem alguns, que eu não consigo imaginar como fazer, porque não é verdade dizer que todo conteúdo que está no currículo oficial, é possível fazer aquilo ficar bom, interessante. Não é possível isso! **(Formador)**.

A terceira hipótese é aquele em que todo o currículo nasce dos sujeitos. Que tudo que vai sendo proposto no currículo está partindo efetivamente daquilo que os sujeitos estão mostrando, que suas curiosidades, seus problemas, suas necessidades, seus interesses, seus sonhos, suas expectativas, suas dificuldades, suas situações difíceis na vida. Daí que aparece o currículo. O conteúdo o professor seleciona! É um terceiro caminho. Só peguei a fala da professora para nos ajudar a pensar nesse cenário aqui colocado **(Formador)**.

Complementando o que ela disse, eu acho que a nossa alternativa é essa. Pegar o currículo e tentar fazer do currículo algo que o aluno diga "isso serve para mim", porque eu como professora de história, antes de começar qualquer assunto digo "não nos interessa saber só o que está lá no passado, mas o que posso aprender com o passado e mudar no meu presente". A gente percebe que o grande desafio de nossos alunos é não ter uma formação crítica como a educação libertadora traz. A gente tenta isso! **(Educadora participante)**.

[...]. Eu acho que a nossa alternativa enquanto educação libertadora é pegar o currículo trazer para o dia de hoje e me perguntar para que ele me serve. O que posso dele trazer para me tornar um cidadão crítico? Como que eu posso aplicá-lo para minha vida de comunidade? Quando eu começo a falar de cultura [...] **(Educadora participante)**.

Perpassou durante a formação uma ideia muito cristalizada sobre o efeito e a importância do currículo oficial prescritivo na vida e na formação das/os estudantes. Mostraram-se equivocadas/os currículo quando se referiam à relação com a realidade dos estudantes, com a construção do conhecimento e o conteúdo proposto pelo currículo numa perspectiva tradicional, conforme pode ser visto nos trechos abaixo:

O cognitivo é visto como fim. Porque um dia vai ser cobrado deles! Estamos diante de uma hegemonia, o currículo da competição, como justificativa social **(Formador)**.

O conhecimento aumenta a liberdade humana! O conhecimento na formação da cidadania. O desenvolvimento cognitivo, nessa proposta, está a serviço da vida social. O cognitivo a serviço da sociedade. O cognitivo articulado ao serviço social. À humanização, à libertação e exercer o rompimento de argumentos de opressão **(Formador)**.

Na II, não se abandona o cognitivo, mas não o dissocia da libertação crítica da sociedade **(Formador)**.

O professor com perguntas problematizadoras propõe caminhos para sua ação **(Formador)**.

O professor entende o sujeito como sujeito da ação **(Formador)**.

A escola é espelho da sociedade. A gente faz a violência simbólica com os alunos, sim! **(Formador)**.

Os alunos que têm melhores famílias, que têm estudos, que vivem em casa, que têm computador. É tratado diferente. Mesmo que você não queira **(Formador)**.

E, por que a gente pratica violência simbólica? Porque nós somos cobrados pelo sistema. A gente tem que dar resultados. Tem cobrança para a escola: do município, da família, do governo, do Brasil, do fórum, do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] Ideb. Todas as cobranças! Ah! Tem que dar resultado. Então, você passa para o aluno a violência simbólica, porque você passa a violência curricular que já está construída. Porque, ultimamente, no Brasil tudo é culpa da escola. Tudo se quer colocar para a escola. Por isso, profissionais da educação estão sendo violentados, as crianças estão sendo violentadas. Porque a escola não tem estrutura para dar conta de tudo **(Educadora participante)**.

O sistema cobra muita da gente. Só pensa em resultados. Somos cobrados, o tempo todo e acabamos praticando violência curricular, pois ela está construída na escola, pelo currículo que temos **(Educadora participante)**.

- Então professora, quando ele for prestar um vestibular e/ou um concurso público, aí vai cair o currículo que a gente está dizendo **(Educadora participante)**.

Quem está impedindo que os alunos não vão bem nessas provas, não é o currículo do Freire. É o oficial! **(Formador)**.

É o oficial! A gente ensina o oficial e os alunos chegam para fazer as provas e não passam **(Formador)**.

Ou seja, a gente está ensinando o currículo oficial. Seja da maneira mais tradicional possível, ou seja, dessa maneira de tentar relacionar com a realidade dos alunos **(Educadora participante)**.

Pensamos em tentar relacionar com a realidade deles, como os exemplos que vocês trouxeram nas falas. Tentamos fazer assim, e eles chegam no vestibular e ainda assim erram as questões. Acabamos concluindo que o aluno não aprendeu **(Formador)**.

O conceito necessário é aquele que a realidade demanda, não é aquele que o currículo diz que tem que ser visto **(Formador)**.

E há outra coisa que gostaria de falar relacionada ao que vocês falaram, que tem a ver com duas correntes diferentes e bem famosas da educação é que: o que há dentro do currículo oficial eu pego e dou significado para vida dos meus alunos. **(Formador)**.

Então eu parto do currículo oficial e tento fazer uma aula que se identifique com a realidade dele. Trago o currículo oficial e dialogo com a vida dos estudantes. Isso é uma perspectiva, que não é a de Paulo Freire. Paulo Freire diz que o currículo é a vida. A vida é o currículo oficial. Através da vida a gente faz o significado dentro de sala de aula. Então quem diz qual é o currículo é a vida dos estudantes. Eles vão dizer o que dentro de português vai ter que ser ensinado em sala de aula, o que em geografia vai ser ensinado em sala de aula e assim por diante nas várias disciplinas **(Formador)**.

Houve um enorme esforço dos formadores para realizar com equilíbrio a desconstrução das impressões, dos apegos, das ênfases e das exaltações realizadas ao currículo oficial e seus valores diante da dificuldade coletiva de olhá-lo criticamente. As/os educadoras/es mostraram-se muito apegados aos aspectos de educação tradicional e de repetições de práticas a partir do modo como a escola era, segundo a visão das/os participantes: um lugar melhor em sua época de infância. É possível identificar uma forte presença desse modelo de prática pedagógica em suas aulas, pois reconheceram nesse modelo a solução autoritária contra indisciplina, domínio dos estudantes e como solução para promover a aprendizagem. Percebe-se que as memórias das práticas são reproduções das práticas pedagógicas recebidas como estudantes: “no meu tempo se podia e dava resultado, agora tudo está mudado e isso torna as coisas difíceis. ”

As/os professoras/es-participantes mostraram-se sensíveis, compreendendo a prática desenvolvida, mas ficou evidente que estavam impregnados por modelos curriculares e práticas hegemônicas prescritivas e meramente do conteúdo pelo conteúdo, a fim de cumprir com processo de ensino quantitativo. Em muitos momentos, reconheceram e afirmaram como práticas positivas tanto a tradicional como a libertadora freireana. As/os professores participantes as definem como formas diferentes de tratar o conteúdo, parecendo que as veem como mera questão de método, ao considerar as duas como legítimas de uma prática pedagógica de ensino que intervém na realidade.

Demonstraram compreensão de que há uma prática em que as etapas tenham como ponto de partida um problema real, mas só que se diferem na escolha do caminho feito pelo professor, chegando a conceberem diferença de mera forma didática.

Mostraram-se muito apegadas/os à forma como o conteúdo está organizado e proposto pelo currículo oficial. Expressaram inquietações, muitas indagações e até discordâncias, quando foram colocados para reorganizar sua ação docente e pensar planos em que o conteúdo não seja a finalidade inicial. Reagiram lançando questionamentos de como ficaria o conteúdo, as avaliações externas, as cobranças do sistema, os índices educacionais nessa situação, por se sentirem cobradas/os pelos pais, pela comunidade, pela secretaria de educação, pois os estudantes “precisam aprender”, entendendo aprender como sinônimo de acumular os conteúdos transmitidos. Tais Manifestações podem ser reconhecidas nas falas a seguir, com questionamentos e relatos sobre aspectos das avaliações externas e o currículo como vetor para dar conta dessas respostas, ou seja, para as/os participantes, as aulas devem estar a serviço do currículo oficial, na tentativa de respostas para os índices e legitimar os processos de meritocracia selvagem que está instalado nas práticas formadoras e pedagógicas executadas inconscientemente pelas/os educadoras/es, dos quais as/os estudantes participam.

Heim, professor, eu ainda acho que hoje estamos sendo cobrados de certa forma a cumprir com tudo que nos é posto, porque nossos alunos são cobrados nessas provas de Enem, de [Instituto Federal do Espírito Santo] Ifes etc., e se ele recebe não em ciências o que está sendo pedido na oitava série e ele não consegue alcançar a nota. A culpa é de quem? **(Educador participantes)**.

O [Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo] PAEBES, né, se o índice vai lá embaixo a culpa é de quem? **(Educador participantes)**.

Então de certa forma a gente é obrigado **(Educador participantes)**.

A gente precisa ir para além do conteúdo pelo conteúdo, a gente está fazendo o conteúdo só para cumprir com a prova do Ideb ou estamos fazendo para isso e mais o quê? **(Formador)**.

Alguma coisa em termo de pergunta eu gosto de pensar. E a preparação desse aluno pro Ifes? Será que vai conseguir ligar até lá no macro desse currículo? Lembra que a gente comentou sobre isso lá no início do curso? Querendo ou não lá na oitava série a gente acaba preparando para fazer alguma prova que existe. Mesmo que você não seja de acordo, mas prepara para um vestibular, uma escola.... Então e aí? **(Educador participantes)**.

Conforme explicitado, em momentos do texto de análise, no que se refere ao conteúdo, sustentaram fortemente um apego construído sobre a ideia e a concepção do conteúdo, como sendo aqueles temas fechados, prontos e postos pelo currículo

oficial, mostrando dificuldade de entender que não há, em momento algum, na perspectiva de Freire, a indução ao abandono do conteúdo, mas uma reflexão para sua ressignificação e de qual ponto de partida deve ser a busca por ele.

Paulo Freire em momento algum disse para abandonarmos o conteúdo, mas ele afirma que precisamos selecionar. É selecionar mesmo. Se eu não seleciono eu aplico o que está dado **(Formador)**.

A sua pergunta ela foi levantada em três encontros. Foi uma coisa que ficou bem latejando e foi muito marcado na fala. Você fala muito sobre isso, mas pensando agora que está chegando nessa etapa. Deixaria a escola de dar conta de preparar esse aluno também para essas provas? Será que ele sairia despreparado pra ir responder a prova? Pelo que a gente viu do caminho que está sendo construído aqui. Porque na hora que você pega a prova do Ifes, eu gosto muito de ler a prova do Enem, do Ifes, que os alunos deixam lá e os que eu consigo. Principalmente a do Ifes, quando eu leio a prova de matemática, ciências e de língua portuguesa. Vocês percebem que a prova ela tá muito dentro com um jogo de compreensão e interpretação? **(Formador)**.

As/os professoras/es-participantes foram submetidos a ações que os puseram para repensar o modo de existência da docência, desvelando o real e tornando visível o que parecia ser visível. Essas ações sacudiram o que parecia familiar, colocando-os para refletir a própria prática, a concepção de ensino e seu compromisso com uma aprendizagem significativa, a fim de que exercessem um papel de resposta ao conteúdo, mas que extrapolassem seus limites a favor da transformação social, cumprindo com sua função política e de intervenção na realidade de forma significativa.

Quero abordar, aqui uma de nossas provinhas, que é a do Paebes, né. Primeiro ano vem texto a nível de terceiro ano e olha lá. Para nossos alunos lerem e interpretar sem o nosso auxílio. Vai aí a tal da violência simbólica, joga as coisas no meio da coxa e o aluno tem que se virar **(Educador participantes)**.

A realidade de nossos alunos é totalmente diferente, da que está naqueles textos grandes. Tem coisas que eles nem sabem o que é aquilo, por mais que a gente mostre por fotos, eles não conhecem. Tanto que quando eles vão relatar o que eles fizeram nas férias eles dizem “ah, eu fui lá na casa da minha avó”, “ah eu brinquei com meu primo” é o máximo que eles dizem ter feito. Se eles falarem que nunca foram na praia, é o normal de nossos alunos. Não que sejam tão carentes. É uma cultura diferente, uma realidade diferente **(Educador participantes)**.

Vê-se gente nascendo ao lado da linha de chegada e outros nascendo muito longe da linha de chegada, passando a ideia de que a oportunidade é igual para todos. Essa distinção no mundo familiar já é uma forma de definir o fracasso escolar. Tentar estabelecer através dos aspectos culturais determinações sobre o fracasso e o sucesso de uma pessoa **(Formador)**.

Temos visto as avaliações externas, como exemplo o Enem a serviço da elite **(Formador)**.

Precisamos nos perguntar o que é a escola e que saberes a escola traz. Pensar para qual aluno a escola tem feito sua ação **(Formador)**.

[...] o currículo criado pelo professor na relação com seus alunos é um currículo presumido pelo professor aos seus alunos, no segundo caso, temos invisibilizado um caso de violência simbólica **(Formador)**.

Os professores têm muita preocupação em seguir os conteúdos. Fica muita na teoria. São muito tradicionais. Valorizam a memória **(Formador)**.

O professor, no comum, se preocupa com o currículo dado. [...] pouco se usa do conteúdo para envolver com a comunidade. A gente tem medo das cobranças da família, da secretaria. Assim, se a nossa sala não se sair bem nos resultados das provas externas, vamos ser cobrados por todo mundo **(Formador)**.

Ele chegou a escrever no Pedagogia da Autonomia “é um absurdo avaliações externas” “isso não pode ser disseminado em nossa educação”, Paulo Freire foi explícito a isso, “isso é tentativa de impedir que as escolas tenham autonomia. Isso é roubar dos professores o direito de serem sujeitos dos seus trabalhos. É transformar os professores em operários mal pagos e meramente executor de trabalho pronto. Só temos visto de lá para cá, tudo se ampliando **(Formador)**.

O formador provocou nos participantes o desafio de que a concepção institucionalizada precisa ser desconstruída. O professor-formador apresentou a existência de uma Pedagogia da Violência institucionalizada, acreditando que libertar-se dela é um desafio necessário para os professores e professoras contemporâneos/as. Só é possível essa libertação a partir da tomada de consciência da existência dessa pedagogia violenta no contexto escolar e nas práticas pedagógicas e curriculares estabelecidas.

Quanto à concepção de currículo, a partir da rede temática, as discussões trouxeram à tona um debate sobre o poder e a influência que o currículo oficial impõe sobre as/os docentes, subtraindo-lhes a autonomia, a criatividade e a criticidade. Isso os impede de tomar decisões, de pensar suas práticas, tendo como referência as vivências dos estudantes, traduzindo-as como possibilidade para a realização de educação comprometida com a existência, a libertação e com a aprendizagem significativa, pois estão fortemente apegados a uma educação em que seu ponto de partida é o treinamento. Foi importante perceber que os diálogos entre formadores e participantes permitiram que o grupo sentisse e pensasse o quanto as/os educadoras/es têm poder de autonomia, de liberdade para decidir sobre suas próprias práticas, seu currículo e seu projeto de educação.

Foi reveladora a resignificação do currículo, nascendo a partir das necessidades e práticas dos educadores, quando se assumiram como sujeitos pensantes, criativos e autônomos, ao inserir-se política e humanamente com sua existência em seu próprio

contexto de atuação, por opor-se a rituais e políticas praticadas pelo viés da adaptação curricular para os diferentes contextos.

Vale esclarecer que o processo de redução temática, como define Freire, no decorrer da formação, foi usado pelos formadores como rede temática, conceito desenvolvido por Silva (2004). Com a experiência de construção e reinvenção curricular para escolas do campo, a partir da organização dos temas, por meio de uma rede temática. as/os participantes trouxeram muitas dúvidas e conflitos, pois sempre retomavam a preocupação com o currículo oficial, indagando como ele ficaria nessa situação. Vale destacar, nesse momento, uma afirmação de Saul (2015, p. 132), ao dizer sobre

[...] a importância da formação permanente dos professores como espaço necessário para construção de sua autonomia, no qual a reflexão crítica e coletiva sobre a prática exerce um papel fundamental. Isso, porque a problematização e a análise da prática cotidiana, no contexto em que se dá a política oficial, é que permitirá aos educadores desvelar os pressupostos, as contradições e as intenções das propostas elaboradas nos órgãos de governo e se mobilizar em ações de resistências ou de apoio ao que está sendo proposto.

A análise e a construção desenvolvidas tanto durante os momentos de formação e sistematização do tema gerador quanto durante a construção da rede temática se deram entre o nono e décimo primeiro encontro, para o qual os professores-formadores utilizaram atividades em grupo, círculo de diálogo, falas significativas coletadas na investigação temática, sistematização, análise e construção da rede de relações e dos temas gerados a partir da organização das falas coletadas pelos educadores na investigação realizada em seu contexto. Entre os maiores desafios durante a construção, destaca-se o fato de que todo o grupo desconhecia a existência de investigação temática, construção de rede temática ou qualquer outra experiência de organização curricular que fosse diferente da estabelecida pelo sistema, o que inicialmente gerou um clima de desconfiança. Essa situação dificultou o processo e exigiu pausas para retomada conceitual e resolução de limitações de explicações que iam surgindo à medida que as dificuldades emergiam com a realização de cada momento. Diante disso, as transformações que se objetivavam com relação às práticas educativas e pedagógicas dos participantes, a partir da proposta, na formação continuada, foram consideradas muito complexas. Essas reflexões e desafios ficam visíveis a partir dos trechos selecionados a seguir:

Vejam, se a gente ver aquelas falas como sendo falas que temos que tratar só, nós estamos dizendo que a escola só tem como papel falar o que eles já sabem. Não, a escola tem que partir do que eles sabem e trazer o que eles não sabem **(Formador)**.

O que é a rede temática? É o momento em que eu confronto a fala dos alunos com a fala dos professores. Tudo aquilo que vimos naquele dia na rede temática, a parte de cima da rede, os quadradinhos, quem criou aquilo foram os professores. A parte de baixo da rede são os alunos e a comunidade **(Formador)**.

A rede temática ela estabelece numa mesma imagem tal como aqui, a visão de mundo dos alunos da comunidade que está aqui embaixo e a visão de mundo dos professores que é o que está lá em cima **(Formador)**.

A principal ideia que apareceu é essa que a gente chama de tema gerador **(Formador)**.

Percebem que a rede temática ela tem um plano local, um plano microsocial e um plano macrosocial, aqui é a mesma coisa, plano local, plano microsocial no meio e plano macrosocial lá em cima **(Formador)**.

Tudo o que está aqui embaixo, grandes pecuaristas, alcoolismo, são os professores dizendo “olha quanta coisa os alunos não sabem e nós sabemos”. Nós sabemos que esses problemas daqui não são causados espontaneamente, existem coisas por trás desses problemas. E esses problemas são causados dentro da própria comunidade, pela própria comunidade. Ela no jeito de viver, no jeito de se relacionar, no jeito de se organizar, na mentalidade que tem, no jeito que as coisas são, ela tem uma certa culpa ou ela é pelo menos responsável por muitos problemas. E é isso que deu origem a essa parte aqui, plano local **(Formador)**.

É um tema levando ao outro. Por isso chama rede temática. Os temas estão articulados **(Formador)**.

Mas cada coisa aqui está relacionada a uma com a outra e essa relação foi proposta pelos professores não foi proposta por mim **(Formador)**.

O repertório dos professores foram mostrando que para entender isso os alunos precisam entender isso. Só que para entender isso, eles têm que entender isso. E para entender isso eles têm que entender aquilo. Isso é o currículo da escola. É daqui que nasce o currículo **(Formador)**.

Quando ele vai para a sala de aula, ele está planejando as aulas não em cima de um currículo pré-estabelecido, tudo o que ele vai fazer em sala de aula é ajudar os estudantes a entender essa realidade aqui para poder transformá-la. Porque essa realidade ela não se explica por si mesma **(Formador)**.

O ideal desse curso não é de acontecer juntando várias escolas, é acontecer em uma escola, depois a outra, é o ideal, porque você aponta várias redes temáticas. Mas se vocês depois vão aplicar a rede temática, vão usar a rede temática, não dá pra saber, só que é possível fazer currículo sem obedecer ao currículo oficial **(Formador)**.

O currículo aqui ele não é municipal, ele é local. Ele parte do local e vai para o macrosocial, percebe que tem o macrosocial. O aluno vai estudar o [Sistema Único de Saúde] SUS, ele vai estudar política de segurança, ele vai estudar reforma agrária, ele vai estudar tudo. Coisas que a escola tem que ensinar mesmo. Só que ele não vai estudar aquelas coisas desprovido de sentido. Aquilo tudo está nascendo daqui. Aquilo tudo está sendo escolhido pelos professores **(Formador)**.

Como foi o nosso caso, nós abordamos de uma forma diferente com contação de história e depois trouxemos um filme para eles trazerem o problema do filme analisando a realidade. Partindo desse princípio nós tivemos as falas significativas deles **(Formador)**.

Nós colocamos. O que geram essas brigas? Eles levantaram a mão e falaram, o alcoolismo, a falta de dinheiro, a fofoca. E quando eles falaram drogas, o que me assustou é que isso foi de alunos do segundo, quarto e quinto ano. Eles citaram o nome da droga, maconha, cocaína. Eles estão vivendo isso e jogaram como problema. Porque através disso acontece o furto, acontece as brigas, acontece a separação, a mãe apoia a coisa do filho e o marido não apoia e separa. Tem esses problemas, só assim, aquela coisa, “família né”, ela citou, outro citou a droga também, mas foi no mesmo ponto que ela **(Formador)**.

De forma social, família **(Formador)**.

Situação assim **(Formador)**.

O currículo agora está a serviço do sujeito **(Formador)**.

Imagino que essa desconfiança e estranhamento com o paradigma proposto para repensar o programa de formação docente e para reinvenção da prática pedagógica estejam relacionados a razões como conexão de uma prática à meritocracia, silenciamento dos educadores pelo sistema frente ao questionamento do programa de formação e curricular, existência de práticas e propostas conservadoras de formação docente, fragilidade da formação docente desde a formação inicial até a continuada, ausência de experiências e práticas de pesquisa e investigação como ponto de partida para problematização das situações vivenciadas, distanciamento entre prática e teoria, não participação docente no processo de construção curricular, fragilidade da relação tempo e espaço em escolas do campo na formação continuada numa perspectiva permanente e alinhada aos princípios da Educação do Campo, despreparo da equipe pedagógica e técnica para constituir um clima de formação pautado na criticidade, na dialogicidade e na leitura crítica da realidade e da própria prática, entre outras causas.

Para os momentos de construção, os formadores utilizaram uma dinâmica de trabalho em grupo, a fim de fortalecer a experiência de construção coletiva. Colocaram à disposição, como recurso de apoio, papel-kraft, fita crepe, pincel atômico, folha A4, e estimularam o uso do chão da sala do encontro, o que contribuiu para facilitar a visualização, o envolvimento, o manuseio e a interação dos participantes quanto à organização das relações dos planos, níveis e dimensões, em sua totalidade materializada.

Os momentos de construção suscitaram inúmeros diálogos, entre os quais apresentamos o recorte a seguir para podermos nos aproximar da experiência

vivenciada pelo grupo, quanto à discussão, construção, desconstrução e compreensão do currículo a partir da rede temática.

Deixa eu fazer uma pergunta. Assim como você falou que o plano é local. Os professores se reúnem e fazem o levantamento dos temas abordando por palavras. Aqui também é a mesma coisa? No micro e no macro eles entram e faz esse diálogo. Exatamente, só que a gente faz um momento, um depois do outro. A gente pode até falar “professores já pensem em um local no micro social e macro”, mas dá uma bagunça. É melhor primeiro fazer um, depois o outro. Essa experiência de quem monta a rede temática essa experiência já mostrou isso. Uma coisa de cada vez **(Educadora participante)**.

Agora dá para entender por causa das setinhas **(Educadora participante)**.

Sim, as setas que vocês veem lá e não estão aqui é uma coisa se relacionando com a outra. Por exemplo, uma ligação que eles fizeram foi o machismo que tem na comunidade, a palavra machismo estava por aqui. Está ligado ao patriarcado da sociedade brasileira. Porque vejam, o patriarcado vem desde a colonização **(Formador)**.

Professor, deixa eu ver se eu entendi. O plano local aqui seria uma coisa mais restrita. Igual lixo, ligada a coleta seletiva, por exemplo, que é uma coisa que se torne maior em cima. Aqui sustentabilidade **(Educadora participante)**.

Aqui, o lixo só podia aparecer porque naquela comunidade tem um lixo. Eu não podia falar lixo nunca porque eu não moro lá, mas eles falaram. Aqui tem um lixo que está produzindo alguns das coisas, eu não lembro exatamente o que aqui que eles viram e relacionaram com o lixo **(Formador)**.

A falta, por exemplo, da coleta do lixo nas casas **(Formador)**.

Tem, por exemplo, muita coisa do cheiro. O cheiro ficou horrível na comunidade, os urubus, mosca por todo lado **(Formador)**.

Eles podem ao trazer esse movimento estarem (inaudível) pelas outras falas significativas que não apareceram também (inaudível) **(Formador)**.

E a rede temática ela é viva. Vamos supor que você monta uma para os seis primeiros meses. O grupo da escola para no final dos seis primeiros meses, olha de novo para a rede temática e fala “queremos melhorá-la, queremos acrescentar coisas, achamos que tem coisas que tem que ser tiradas”. Isso é um currículo vivo da escola que vai se fazendo no decorrer. Isso é autonomia escolar do currículo, de construir o próprio currículo. Não é cada um por si, é um trabalho coletivo, ele é interdisciplinar **(Formador)**.

E uma outra questão, as vezes ficamos com medo como professor de que as falas que eles vão fazer são falas que vão fazer com que a gente perca algum conteúdo **(Educador participante)**.

Só que você pode ficar tranquilo, porque você vai ter como docente o espaço para também participar da rede e criar uma relação com os temas. Tem professor que consegue fazer essa conexão, “isso pode ser por isso, pode ser por isso” e vai sair a guia. E vão fazer relações com uma série de temas e de que questões que você como professor até queria trabalhar em uma aula **(Formador)**.

É que aqui não dá para adiantar as coisas, mas seria mais ou menos assim, o professor de história cria uma sequência didática em cima da ideia baixa renda, o professor de geografia cria uma sequência didática em cima do tema violência doméstica, o professor de matemática cria uma sequência didática em cima do tema do eucalipto. Não precisa trabalhar todos ao mesmo tempo, só que todos estão trabalhando a partir de uma mesma realidade. Que as vezes as pessoas acham que todos os professores têm que falar a mesma coisa e não é assim. Só

que o professor se torna autor do currículo, só que é coletivo e autor da sua sequência didática. Mas tem um jeito de fazer a sequência didática que seria outros encontros nossos **(Formador)**.

E essa sequência didática seria responsabilidade do município? **(Educador participante)**.

Não, é da escola e do professor **(Formador)**.

Só da escola? **(Formador)**.

Só da escola **(Formador)**.

Então quer dizer, a minha escola pode ser a (inaudível) **(Educador participante)**.

É possível que você esteja dando aula pro primeiro ano, ela dando aula pro primeiro ano, as duas dando aula de ciências e as aulas das duas totalmente diferentes **(Formador)**.

Mas já é **(Formador)**.

Dentre as falas significativas tem uma que chama tema gerador. O tema gerador faz a síntese, é aquela que a gente considera a principal **(Formador)**.

Desse processo foi possível obter como resultado uma parte da construção da rede temática, a partir das escolhas realizadas pelo grupo de uma das investigações realizadas em uma das escolas participantes, com a finalidade de que os envolvidos pudessem vivenciar na prática como seria a construção de uma proposta de currículo, a partir da coleta de falas significativas. Essas situações formativas podem ser identificadas, a partir das cenas dos encontros, conforme está apresentado nas Fotografias 8, 9 e 10.

Fotografia 8 – Cena dos encontros



Fonte: Acervo pessoal (2018).

conhecimento que possibilita uma formação menos egóica, competitiva, fragmentada e negadora da compreensão de que a qualidade da educação está intimamente ligada à compreensão do ser humano e de sua existência, pautando-se no compromisso de uma consciência tecida na autêntica ética. A Figura 4 ilustra o caminho de construção de rede temática.

Figura 4 – Percurso de uma construção de rede temática



Fonte: Elaboração do autor (2018).

O processo que pode ser descrito da seguinte maneira: 1) as falas sintetizam e representam a concepção de mundo, as contradições e os limites explicativos da comunidade investigada, compondo a base da rede temática, após a ação sensível das/os educadoras/es às situações de opressão coletiva na realidade concreta que se pretende investigar; 2) das falas significativas, após a análise coletiva de

educadoras/es, é selecionada aquela que apresenta consistência para compor o tema que apresentará a base para o ponto de partida de toda a organização do trabalho pedagógico; 3) acima, será feita a escolha do contratema, que servirá como orientação, síntese do desvelamento da realidade e direcionamento da elaboração e organização do programa de trabalho pedagógico; 4) os temas, numa situação relacional, dão significado aos conteúdos, que surgem a partir da situação em análise e compreensão, que serão interligadas em um plano microssocial, ponte para relacionar o conhecimento local com o conhecimento global e, por fim, 5) os temas pensados e originados nessas relações constituirão a base macrossocial, mantendo a relação da realidade local com uma dimensão global do conhecimento (SILVA, 2017).

Nota-se que um aspecto negativo do processo se deve ao fato de que a formação foi realizada com um conjunto de educadoras/es de escolas diferentes e o processo foi reduzido a um curso de formação de onze encontros, uma vez que, considerando as limitações conceituais, deveria ocorrer uma formação a longo prazo, a partir de mais leituras, investigações, reflexões, movimentos entre teoria e prática, que seria ainda constituída por muitos debates para dar conta das outras etapas e do fortalecimento da reconstrução de práticas e programas pedagógicos.

Considereei os momentos de diálogo e de construção da rede temática, propostos pela formação, como de imensa importância, pois foi possível entender o currículo como formação docente, espaço de tomada de decisões sobre o conhecimento, refletindo a sua construção a partir daquilo que acontece fora, numa perspectiva crítica, transformadora e libertadora. Mesmo diante de tantas dificuldades para a construção da rede temática expressada pelo grupo, uma vez que se optou no envolvimento dos participantes na construção e esses não haviam nunca vivido uma experiência de elaboração de rede temática coletiva, é evidente o quanto esse esforço se materializou significativo e expressivo de sentidos e significados do quanto é possível, a partir da investigação, da coleta de falas e das problematizações da realidade concreta, construir novas possibilidades de formação, capazes de dialogar com a organização do conteúdo e construir percursos pedagógicos mais coerentes a demandas reais.

4.2.2.7 Práxis transformadora

A formação permanente como práxis transformadora chama a uma nova concepção de qualidade social da educação, que se fundamenta em práticas baseadas na relação entre formadores/formandos, ou seja, educadores/educadoras, que coletivamente se colocam para romper com individualismos, encorajados a serem mais solidários uns com os outros no desenvolvimento da prática docente, precisam entender que todos os envolvidos são sujeitos da ação educativa e capazes de construir conhecimento, adotando o conhecimento como caminho de intensidade e profundidade, de respeito às diferenças e de tolerância, de superação de práticas de educação bancária. Nela o conhecimento é construção não meramente da razão, mas fruto da relação com a emoção e a afetividade. É uma experiência dinâmica a ser recriada e reinventada, resultado das relações com o mundo e com elas/es mesmos, intervindo para a transformação do mundo. E principalmente é lugar para lidar com relatividades e pluralidades para construir a comunhão com os outros.

A escola precisa se transformar em lugar de pesquisa para experimentar possibilidades e alternativas, que tenham como referência as questões populares. A escola precisa deixar de ser força controladora para se tornar uma força libertadora. É preciso colocar as lentes sobre as práticas docentes e analisar as ações e as práticas de formação, a fim de romper essa ideia cristalizada de transformar tudo em um pensar único, ou seja, como afirmam-se nos fragmentos de relatos de componentes do grupo, entender que

[...] o professor precisa ser criador da pedagogia que se pratica **(Formador)**.

[...]

Por isso que um professor freireano é alguém que nunca pode perder a sua capacidade de amar ler, amar estudar, se informar, porque é o que te faz escolher coisas, caso contrário você nem tem repertório para escolher. Tem que ver filmes, por isso que é preciso criar espaços para ampliar o nosso repertório cultural e etc. **(Formador)**.

A escola passa a ser concebida como lugar de luta, de transformação histórica e política. Torna-se espaço privilegiado na reflexão e na construção dos conhecimentos, por receber e considerar a cultura da sua realidade concreta, as diferentes organizações e movimentos sociais, tornando-se, acima de tudo, lugar de valorização da construção da prática pedagógica.

Para isso um educador e uma educadora freireana precisam

[...] utilizar determinados procedimentos através dos quais se aproxima, bem ou mal, com mais ou menos rigor, do objeto que ele ensina e, ao ensinar, ele re-aprende ou re-conhece o que já sabia. Assim, a sua tarefa de ensinar é uma tarefa que, ao mesmo tempo que ensina, re-corda, re-aprende, re-conhece e possibilita o conhecer dos alunos e alunas. Portanto, enquanto os alunos procuram conhecer, os educadores estão re-conhecendo o objeto que ensinam (FREIRE, 2018b, p. 202-203).

Nesse sentido,

[...] a sala de aula, a escola, é um espaço-tempo de respeito a si e aos outros. De seriedade, sem ser fechado. É preciso brincar com a alegria de viver, mas ser sério. É preciso ser rigoroso sendo um ser aberto. É preciso ser um ser humano íntegro e ético (FREIRE, 2018b, p. 205).

.....
[...] é preciso mudar os métodos de trabalho, as leituras sectárias do mundo, a maneira como tratamos os temas; tudo isso tem que ser constantemente reinventado e eu diria que para estas coisas não deve haver receitas. É preciso fazer tudo isso (FREIRE, 2018b, p. 212).

Nesse âmbito, percebo que o próprio programa de formação continuada, numa perspectiva de formação permanente freireana, é a gênese da práxis transformadora, quando cria condições que permitem a construção de programações e atividades pedagógicas contextualizadas, a partir de intervenções na realidade. Sua organização de conhecimento e preparação de atividades comunitárias participativas, em um movimento permanente de denúncia e anúncio de superação, possibilitam a prática pedagógica libertadora planejada coletivamente. A formação, nessa perspectiva, adquire formato de um programa de formação continuada construído com as/os educadoras/es na reflexão sobre sua prática, para ser executada em sala de aula.

Os conteúdos se tornam objeto de sentidos e significados, de explicação dos limites da realidade concreta, vínculo entre os saberes populares, os sentidos comuns e os historicamente acumulados do desvelamento da realidade sobre a qual se pode intervir naturalmente e de forma interdisciplinar. Entre os inúmeros aspectos levantados e identificados durante o processo de análise, por meio dos elementos destacados, sendo uma proposta de curta duração do processo formativo, no caso noventa horas (90h), em alguns momentos pelos formadores observou-se certa característica típica de modelo formativo clássico. Talvez essa constatação se explique diante da cultura das/os professoras/es-participantes, que se mostravam

muito imersos na necessidade de considerar o formador como o centro do processo formativo.

Mensuraram cada momento formativo a partir das experiências de formação continuada que traziam e que tinham acumuladas, em que o formador assumia por vezes, pelo que se observou em suas manifestações, a função de treinador, desconsiderando a participação dos professores-participantes no processo de construção da formação, como também as experiências, vivências e saberes dos docentes. Tais situações manifestas pelos professores participantes se assemelham às manifestações dos professores em geral sobre os programas de formação continuada desenvolvido na educação brasileira. Esse fato gerado pelo desconforto da desconstrução ocorreu durante o processo.

Sobre os encontros e sua organização, observo e concluo a necessidade de que sejam organizados em dois momentos. Um primeiro envolvendo a equipe gestora, para construção de consensos, tomada de decisões e avaliações dos avanços e necessidades a serem amenizadas de maneira responsável e consciente, a fim de se evitar que os conflitos suscitados extrapolem os sentidos de construção, de compreensões de grupo e tornem-se motivos para rupturas, enfraquecimento de relações interpessoais, de dúvidas e possíveis isolamentos. Haveria um segundo momento de encontros, no tempo do planejamento coletivo, incorporando-se a ele grupos diferentes por escolas, alicerçados em um tema de eixo comum, decidido coletivamente, em que se respeitariam tempos e ritmos diferentes de cada um com relação a discussões, trocas de ideias, debates e construções do conhecimento, primando, nesse movimento de formação, pelo registro de relatos e experiências de cada grupo. Ainda ousou destacar a importância e a ênfase que precisam ser dadas durante todo o processo aos momentos de produção escrita dos docentes, incentivando-os e mobilizando-os a escrever suas memórias e experiências sobre as próprias práticas, não resumindo os momentos formativos a relatos orais, pois o contato com a linguagem em sua multiplicidade fortalece a docência, o protagonismo e a autoria das/os educadoras/es.

As/os educadoras/es em um grupo de formação permanente, numa perspectiva freireana, precisam compreender inicialmente a importância do ato de estudar, o sentido do ato de estudar, para entender a formação não como um lugar de apenas

se apropriar da teoria elaborada por outro, mas lugar de resgate da teoria que está por trás da própria prática e com elas construir novas teorias e novas práticas. Pude perceber que isso requer tempo e imersão, o que não torna viável que seja realizado em um período tão reduzido, por isso compreendo que se torna necessária a ampliação do tempo dos momentos desconstrução e construção sobre a reflexão da própria prática e do tempo para a construção do currículo e das novas práticas pedagógicas.

Desse modo, um programa de formação permanente como práxis transformadora se desafia a 1) compreender o processo avaliativo na perspectiva freireana; 2) valorizar o diálogo como concepção do contraditório; 3) construir a ideia de totalidade sobre a realidade que está sendo investigada; 4) minimizar as fragilidades, as distorções conceituais e a visão estreita de mundo; 5) romper a visão ingênua e mágica sobre a educação e a realidade; 6) compreender a condição de opressão e alienação que rege o processo social de uma sociedade capitalista. Um programa de formação, como afirma Freire (1986, p. 27), deve ser uma prática cuja conscientização “[...] se apresenta como processo num determinado momento, [que] deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil”, ou seja, inconcluso e permanente.

4.3 SENTIDOS E SIGNIFICADOS VIVENCIADOS E EXPERIENCIADOS NAS CONSTRUÇÕES COLETIVAS DA FORMAÇÃO

As experiências, as interpretações e as análises apresentadas nesta seção certamente podem permitir muitas possibilidades de inúmeras outras leituras, que ampliam as reflexões levantadas, assim como podem abrir caminhos para diferentes visões das que foram aqui destacadas.

Mesmo assim, ousando respeitosamente, diante dessas múltiplas possibilidades, proponho uma síntese interpretativa, a fim de atribuir um sentido para os acontecimentos, nos momentos dessa formação permanente freireana para educadoras/es de escolas do campo. Tomo por base as análises realizadas a partir das informações empíricas coletadas com a pesquisa e apresentadas, referentes à análise de dados e à

fundamentação teórica desta pesquisa, etapas da escrita que entendo como possíveis para sustentar e auxiliar na compreensão.

Percebe-se que as/os educadoras/es são frutos de uma prática de formação inicial ou continuada que se cristalizou como aquela que oferece propostas pedagógicas prontas que não atendem às especificidades da comunidade, principalmente quando nos referimos às escolas do campo. Tal formação se resume a uma prática de ensino baseada em instrumentos como livros didáticos, conteúdos prontos, projetos e temas escolhidos por especialistas. Consequentemente as/os educadoras/es acabam por não enxergar a necessidade de discussões mais amplas sobre suas práticas e outros aspectos educacionais, isolando-se de tal maneira que perdem a capacidade de perceberem o que realmente está acontecendo para além de sua sala de aula e que está interferindo radicalmente nos conflitos, nas dificuldades, nas limitações para o desenvolvimento como escola que humaniza. Inclusive são questões que, por consequência, geram nos envolvidos desinteresses, desmotivação, falta de esperança, conformismo, distanciamento, descrença e desconfiança sobre o papel da escola. Lamentavelmente se perdem na construção da própria identidade, tanto individual quando coletiva.

As educadoras, os educadores e demais profissionais da educação se perdem e buscam razões para tantos fracassos escolares exclusivamente na evasão, na reprovação, na omissão da família, no descaso do sistema. Não diria que não sejam fatores também decisivos, mas não são fatores exclusivos das crises e dos fracassos. É preciso a busca por iniciativas de formação e ações pedagógicas que mobilizem para a construção de uma escola participativa e que tenha como opção a formação dos sujeitos sociais, respeitando-os como seres que pensam e são participantes de uma comunidade, vivazes, existenciais, possuidores de uma história, de saberes e de conhecimentos que adquiriram como comunidade. São pessoas que utilizam e possuem capacidade de refletir para alterar propostas e inseri-las como transformação da existência das práticas pedagógicas e da escola em seu contexto.

Trata-se de uma formação de educadoras/es que, em seu primeiro momento, não é geradora de paixões e encantamentos, mas nitidamente identifica-se que seu objetivo central é o fortalecimento de uma relação sustentada no conjunto e na coletividade. Acima de tudo, firma-se como duradoura, conduzindo o olhar crítico das/os

educadoras/es sobre a educação pública do campo, numa organização de um projeto e ação pedagógica de escola numa perspectiva interdisciplinar na relação de educadores/educandos/comunidade/conhecimento.

O grande desafio de uma formação permanente é se materializar como revisão do papel do ser educadora e educador, por indicar caminhos coerentes para a realização de estudos e reflexões coletivas que rompam primeiro a ação formativa fragmentada e conseqüentemente a prática pedagógica de mesmo aspecto. É possível vincular as práticas com a realidade e dar um caráter dinâmico de construção do conhecimento, sustentado em uma relação entre teoria e prática em que as/os educadoras/es se tornem criadoras/es, organizadoras/es e mantenedoras/es da própria prática. As/os educadoras/es serão incentivadas/os a recriar suas práticas, partindo da cultura e da história social da comunidade em que está inserida sua escola, sendo assim capazes de rever nesse movimento o papel da instituição. Desenvolve-se, assim, sua compreensão sobre a ação educativa pedagógica como possibilidade de intervir na realidade instalada, priorizando dessa maneira todas as formas de construção coletiva das práticas pedagógicas e da realidade.

As educadoras/es precisam se tornarem agentes de seu saber e ver, constituindo-se sujeitos, propositores, elaboradores e executores, pesquisadores, investigadores da própria prática. Como protagonistas no processo formativo, tornam-se problematizadores da prática e a partir dessa ação realizam aprofundamentos teóricos. Mesmo consciente desse protagonismo, não se perdem na arrogância e não negam a importância da construção coletiva, como possibilidade para o crescimento permanente dos saberes e para sua ampliação em uma experiência coletiva, capaz de garantir avanços, como a autoformação e a formação coletiva.

Toda formação só se sustentará como permanente, numa perspectiva freireana, se estiver fundada em uma construção coletiva de reorientação curricular, convidando as/os educadoras/es à mudança de postura. São mudanças possíveis e necessárias, simultâneas ao processo de formação permanente. Os momentos em grupo, os planejamentos coletivos, as reuniões, os encontros formativos e as leituras se materializarão como formação autêntica nessa perspectiva se resultarem em desvelamento e revisão de sua prática a partir das vivências teóricas, em que a própria

prática torna-se permissão vivenciada para que, no diálogo e na construção de suas bases teóricas, se dê sua formação docente geral e específica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PRODUTO

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, [...], é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim espera vã (FREIRE, 2018a, p. 15).

5.1 O INÉDITO VIÁVEL DE UMA FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA: PERSISTÊNCIA E ESPERANÇA

No percurso de elaboração desta pesquisa, foi possível constatar que a formação permanente se tornou o princípio fundamental para refletir sobre a prática de formação de educadoras/es, tendo por base o referencial de Freire e as pesquisas construídas a partir desse paradigma teórico. Pude compreender a pesquisa como um ato de formação permanente, cuja intencionalidade política permitiu analisar um processo formativo e propor intervenções que se materializam como conhecimento em um ato de ensinar-aprender em que a formação é vivência e permissão para o exercício da ressignificação do trabalho docente.

A produção desta pesquisa se desenvolveu em momentos necessários ao discurso e à compreensão que se pretendia para pensar a formação de educadoras/es como um exercício da reflexão, da coletividade, da libertação e principalmente da dialogicidade sobre a prática. Em um primeiro momento, mostraram-se os aspectos históricos, os dilemas e as contradições da formação de educadoras/es da educação básica brasileira. O paradigma freireano oportunizou repensar o exercício de formação docente como anúncio de uma nova possibilidade. Em um segundo momento, são definidos conceitos sobre formação permanente, princípios orientadores e análise crítica das informações obtidas com o processo de investigação em um programa de formação permanente freireana, para escolas do campo. No terceiro momento,

buscou apresentar uma reinvenção para a proposta de formação de educadoras e educadores de escolas do campo, a partir das análises e interpretações obtidas com a experiência vivenciada neste processo formativo.

Portanto, pode-se afirmar que os esforços deste trabalho consistiram no confronto entre duas experiências de formação de educadoras/es: uma proposta pautada por programas alinhados com ideias neoliberais e outra compreendida como formação permanente de educadoras/es, baseada nos pressupostos e princípios freireanos, em que o processo tem como ponto de partida a reflexão sobre a prática, em diálogo, como nos afirma Freire (1991, p. 39), em que as/os educadoras/es “[...] falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática, emergirá a teoria que ilumina a prática”. Esse movimento constituirá os momentos da formação. Enquanto uma tenta acomodar os educadores ao mundo dado, adaptando-os, a outra procura inquietá-los, desafiando-os para perceberem a prática docente como lugar de possibilidades, que pode ser mudada, transformada e reinventada.

O desafio do trabalho formativo em análise foi o de conceber a prática como ato de saída das urgências pelas urgências para dar lugar a uma formação que se torne história e memória, constituindo-se como um projeto que se componha pela memória coletiva, pela ruptura das reproduções, pela imprevisibilidade do cotidiano, enchido por respostas surgidas a partir de um projeto coletivo. Com experiências formativas que permitem ver a sala de aula como interconexão com outros contextos, de forma sistêmica e ecológica, as/os educadores/as compreenderão que a escola nunca está sozinha na educação dos estudantes, tendo compromisso de realizar uma prática que esteja em interconexão com as realidades das/os educandas/os para se constituírem como sujeitos que estão na escola de diferentes maneiras. As/os educadoras/es se libertarão da onda de sondagem e diagnóstico feito em início de processo para conhecer a “clientela” e irão ao encontro das/os estudantes para conhecer sua realidade, inserida na realidade da escola, ganhando importância para a comunidade.

Compreendendo a educação como um projeto de compromisso social, traduzem a escola como um lugar de pertencimento, em que a responsabilidade seja de todos. Não como uma imposição ou forças de cobrança, mas sentida e envolvida espontaneamente de forma prazerosa a ser reconstruída e construída publicamente em seu sentido como projeto social, em que todos — educadores, educandos,

famílias, comunidade — realmente componham a narrativa escolar e sintam-se representados e escritos em sua história, resgatando o valor da escola como instituição de e para todos.

Os conceitos da formação permanente freireana, utilizados para compor a trama conceitual elaborada com esta dissertação, como base para a matriz de análise e proposição para o caminho percorrido, tinha como finalidade assegurar uma aproximação respeitosa e sensível ao contexto dos sujeitos da pesquisa e tornar-se um instrumento que permitisse observar e apreciar, a partir de um olhar problematizado pelos princípios freireanos, cuidadosa e criticamente, os achados permitidos pela investigação. Por fim, tinha como propósito ser ponte para reinvenção de programas de formação continuada numa perspectiva da formação permanente freireana.

A pesquisa produzida tornou-se uma prática dialógica, democrática e humanizadora do processo de formação docente e sobretudo concretizou radicalmente minha autoformação e revisão de conceitos, concepções e maneira de olhar e analisar as próprias vivências que trago da docência. Ampliou a minha possibilidade de intervir na realidade, de me expressar, de escutar, de dizer e de usar a minha palavra com mais humanidade e radicalidade freireana, com mais sensibilidade e respeito à vida em sua diversidade. Possibilitou-me compreender que há muito mais sentidos e valores para além das possibilidades que nos são postas para a docência. Fez-me desnaturalizar o olhar, tornou-me sensível e perspicaz, fazendo-me enxergar para além daquilo que olho e exercer outras formas de diálogo comigo e com o mundo. Fez-me sentir a docência como ato de descoberta e de doação, em que a partir do fazer, da reflexão e da ação, permitiu-me sentir que não sou proibido de me refazer permanentemente.

A pesquisa é uma nítida declaração do intuito de contribuir para reinvenção das práticas de formação de educadoras/es de escolas do campo, de valorizar a docência da Educação do Campo e de reconhecer a urgência quanto à melhoria da qualidade social da formação docente e conseqüentemente da aprendizagem em escolas camponesas. Freire (2016) nos leva a compreender que

[...] quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de

experiências democráticas. Estaremos desafiando-nos a nós próprios a mais lutar em favor da cidadania e de sua ampliação. Estaremos forjando em nós a indispensável disciplina intelectual sem a qual obstaculizamos nossa formação bem como a não menos necessária disciplina política, indispensável à luta para a invenção da cidadania (FREIRE, 2016, p. 177).

Portanto, passa a ser desafio aceitar que a formação

[...] das educadoras e dos educadores precisa insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 2014, p.134).

O educador precisa ser menos estranho, distante e mais íntimo da realidade de seus alunos, compreendendo as condições materiais, porque se tornar educador é assumir-se na tomada de decisão por uma postura ético-política, é reduzir as distâncias existentes entre as perversidades das condições educacionais que oprimem e alienam para dar permissão a uma prática que dialoga com o sonho de justiça, em uma luta de mudança, como afirma Freire (2018c). Ser educador é estar conectado a um saber que alicerça sua travessia na conquista de relações mais próximas e legítimas, para o qual

[...] é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação. Como desocultar verdades escondidas (FREIRE, 2014, p. 135).

Para isso, a prática não pode ser algo que aprisiona racionalmente. A prática precisa abalar o conformismo do “sempre fiz assim” e transformar-se. Precisa estar sempre em juízo, dando importância ao que o outro diz e coloca, porque há vezes que não se enxerga mais. Portanto a coletividade, nesse movimento, é processo fundamental, pois o desafio é descobrir a própria teoria sobre a própria prática, para a qual a teoria serve de ponte de julgamento da prática e não de subserviência cega.

Vale destacar que existe algo na prática que não explica tudo o que se aprende. As regras e os métodos ajudam, mas há um número de coisas da prática pedagógica que é o professor, é o processo artesanal, que requer criação e reinvenção. Portanto, educação é fusão de ciência e arte, pois nela há muito de inventividade, muito de criatividade. Portanto, o protagonismo docente é a força para a transformação do

processo formativo e da superação das práticas hegemônicas que oprimem a docência e conseqüentemente a existência e a prática da pedagogia que liberta.

Compreender e colocar-se para enfrentar esses desafios é apostar em educadores investigadores, que não se constroem a partir de um estatuto sobre a prática, mas que se geram no conhecimento para além da pesquisa acadêmica, pois é pelo conhecimento que as/os educadoras/es se preparam na sala de aula, nos corredores, nos círculos de formação e no planejamento coletivo, na convivência com os conhecimentos da comunidade escolar, na escuta ativa de seus estudantes e/ou na pergunta ingênua, mas cheia de busca, numa perspectiva sistêmica e ecológica. Há situações, por meio das quais pensam possibilidades de transformação e transcendem quando, nos círculos de formação continuada, problematizações autorizam a materialização de novos saberes e conhecimentos autênticos, realizados em partilhas críticas, democráticas e libertadoras.

No encontro da pesquisa que forma e na formação que promove pesquisa, emerge o desenvolvimento dos ciclos de investigação e produção da ação-reflexão-transformação que direcionam a espiral que compõe a evolução e a permanente formação dos sujeitos educadores. Essa conjunção permite que os sujeitos digam suas necessidades e suas práticas, transformando-se cada um em agente transformador que, à medida que se torna mais e melhor na compreensão de sua realidade, mais gera conscientização, mais liberta-se e mais libertação pratica, quando atua.

A busca pelas razões e pelos sentidos dos obstáculos vivenciados pelo grupo, quanto ao contexto de formação, convidou primeiramente para conhecer mais e com aprofundamento o que já se sabia sobre a formação de professoras/es e sua relação com a Educação do Campo; em segundo, para permitir-se a abertura de construção de novos conhecimentos que transformaram a visão inicial sobre a concepção de formação e Educação do Campo e Popular. Ressalta-se que todo e qualquer processo de envolvimento na pesquisa não é por si condições para que se dê conta de tudo que se é possível produzir acerca de um conhecimento ou do que já há produzido, mas nos permite experimentar parte do que há produzido, pois a produção do conhecimento implica, dos sujeitos imersos na construção, fazer de escolhas e

comprometer-se em uma trajetória significativa, contextualizada e de mãos dadas com respostas claras sobre seu papel social, humano e profissional.

A metodologia da observação participante, sustentada pelos princípios freireanos, em especial pelo paradigma da formação permanente utilizada, mobiliza para repensarmos os modelos de formação de educadoras/es centrados no treinamento e na atualização, para o qual há uma prática baseada numa perspectiva de racionalidade técnica e teórica, de uma prática fortemente pautada na educação bancária e na defesa da meritocracia.

Diante da preocupação, das indagações e das experiências como sujeito da educação básica com relação às tendências de formação de educadoras/es numa perspectiva marcada por estar a serviço de formas hegemônicas, todo referencial teórico e articulação desta pesquisa buscou evidenciar, a partir dos pressupostos de Paulo Freire e de pesquisas de teses e dissertações sobre o paradigma da formação permanente freireano realizado por Silva, Saul e Giovedi, a necessidade de repensar e reinventar o trabalho formativo, com a tentativa de superar formas autoritárias e opressoras instaladas no processo de formação docente, estabelecendo uma inversão no jogo formativo. Defendeu-se a importância de considerar como ponto de partida a prática em relação à teoria, respeitando e valorizando as vivências e as experiências como elementos de problematizações para a formação de educadoras/es de escolas do campo.

Por isso, a pesquisa baseou-se no mergulho investigativo e formativo em uma formação continuada de educadoras e educadores de escolas do campo, numa perspectiva de formação permanente freireana, pois foi nesse contexto que pude experimentar novas possibilidades, entender a importância da escuta das/os educadores, testemunhar na prática com os sujeitos observados o que os pensamentos de Paulo Freire anunciam sobre o conhecimento significativo, o diálogo e o reconhecimento da realidade concreta na formação docente, para com eles aprender, rever, revisar saberes e práticas pedagógicas e curriculares, em especial, sobre o lugar da Educação do Campo em minha formação e trajetória profissional como um ato político. Esse percurso me fez crescer por meio de cada etapa e ação da pesquisa, como pessoa, sujeito, criança que estudou em escola do campo e

educador de estudantes oriundos do campo, militante e profissional da educação básica pública brasileira.

Busquei dar ênfase à compreensão crítica da trajetória da formação docente na educação básica brasileira e sua relação com as práticas pedagógicas em escolas do campo; defender a formação permanente freireana como paradigma que possibilita o desvelamento de relações de educação e de formação opressoras; compreender a Educação do Campo e a relação de descaso com suas especificidades, que perpassa pela formação docente; entender a importância da Educação Popular freireana na consolidação dos princípios da Educação do Campo em espaços-tempos de formação docente; compreender novos sentidos para a formação continuada de educadoras/es de escolas do campo; afirmar os princípios freireanos como possibilidade para reconstrução e desconstrução de práticas institucionalizadas e não conscientes no contexto escolar; ressignificar as possibilidades de superação de dogmas que permeiam as políticas de construção curricular para escolas do campo; observar e viver uma formação continuada, na perspectiva da formação permanente freireana; ousar anunciar outras possibilidades e dar as mãos às pesquisas que seguem uma mesma linha de investigação na transformação do projeto político e social da educação do campo e do trabalho formativo docente, a partir de propostas de formação baseada em princípios freireanos. Todas essas questões ficam claras, conforme delineiam-se os objetivos desta pesquisa, quando apresentam a problematização, o objeto de pesquisa, a metodologia escolhida, o contexto e os sujeitos participantes da investigação.

A pesquisa pode ser importante no fortalecimento de investigações de formação de educadoras/es por caminhos reflexivos, em contexto de Educação do Campo, pois representa a reflexão a partir de uma experiência concreta de formação na perspectiva freireana. Ela permite outros caminhos com muitas escolhas, com análise de projetos e barreiras que são colocadas sobre a formação de educadoras/es de escolas do campo. Suscita problematizações de espaços-tempos de formação que nos recheiam de textos teóricos, mas apartados de coisas que percorrem nosso cotidiano, com pesquisa e produções que estabelecem poder simbólico de um sobre o outro a partir de práticas formativas, pelo contrário, a formação pretendida por esta pesquisa exige ações que reconhecem todos como parte da construção.

Optou-se pela observação e acompanhamento de cada momento formativo: planejamento, organização, execução e avaliação do processo formativo. A partir da observação, pretendeu-se obter informações necessárias e possíveis para sugerir melhorias na realização de uma prática de formação permanente freireana e na defesa de seu reconhecimento para a superação de práticas formativas positivistas que não respondem às necessidades docentes, por meio da apresentação de uma proposta de reinvenção do processo formativo, com formadores que assumem a perspectiva freireana como alternativa de transformação do contexto de formação de educadoras/es da Educação do Campo. Assim, objetivou-se reafirmar a aproximação da universidade à educação básica, na realização de ações que surgem em defesa da participação, do diálogo, da transformação, da conscientização e do desvelamento significativo de condições educativas e docentes desumanizantes, por meio de experiências construídas em espaços-tempos de formação continuada que se abre para a escuta de educadoras/es, educandos e comunidade, zelosa pela dignidade humana, pela igualdade de direitos e pela valorização da educação pública cidadã.

Com a trajetória de investigação proposta pela pesquisa, pude obter, a partir da convivência com o grupo (educadores – formadores e educadores-participantes), um conjunto de informações que fortaleceram novas possibilidades para pensar o processo e a formação permanente de educadoras/es do campo e que se tornam oportunidade para inúmeros outros debates. Desse processo, resalto algumas proposições, entre as quais podem-se citar: construção de situações formativas antes de iniciar o trabalho com os educadores, com envolvimento da equipe pedagógica e gestora, que precisa estar dentro da proposta e de seus princípios; ampliação do momento de desconstrução para fortalecimento da apropriação da linguagem crítica que requer o processo formativo; reafirmação da leitura de textos científicos clássicos e da escrita autoral em processos de formação permanente freireana; ampliação do diálogo no ato formativo sobre os pressupostos freireanos; valorização inicial de cada escola, com suas especificidades e particularidades, ou seja, realização da investigação diagnóstica anterior de cada realidade, para a composição da totalidade e para a clareza sobre o lugar da Educação do Campo e Popular, em um processo de formação permanente.

Evidencio, nesse momento, a importância e o valor de produções como está para o reconhecimento dos pensamentos de Paulo Freire, destacando o paradigma de formação permanente para a legitimação de uma educação pública laica e cidadã que proteja os direitos das gentes e não se coloque a serviço de um sistema opressor que furta a humanidade dos sujeitos. Nesse sentido, assumo, política e eticamente, a defesa de uma pesquisa social em educação que seja sistematizada em um campo de conhecimento integrado com a vida em suas singularidades, por ser produção que amplia conhecimentos, gerado sob um prisma de possibilidades e limites, sem ter a pretensão de totalizar verdades, mas nitidamente o desejo de despertar novas inquietações pela criticidade.

Por fim, reconheço a existência de inúmeros desafios sobre os quais são necessários enfrentamentos, resistências e ousadias pedagógicas e formativas, no campo da formação continuada de educadoras/es da Educação do Campo. São resultado de condições de abandono e precariedades estruturais, de desvalorização profissional e formativa que cerceiam a beleza, a essência humana dos sujeitos, praticadas na mais notória indecência educacional. É possível mudar, mesmo que pareça difícil, mas para isso é preciso saber querer, pois, acompanhando o que afirma Freire (2016, p. 166) “[...] querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos”. Para isso,

[...] precisamos, por exemplo, de bem observar, de bem comparar, de bem intuir, de bem imaginar, de bem liberar nossa sensibilidade, de crer nos outros, mas não demasiado no que pensamos dos outros. Precisamos exercitar ou educar a capacidade de observar, registrando o que observamos (FREIRE, 2016, p. 164).

Essa perspectiva de ver concretizado um processo formativo baseia-se em uma concepção de educação que

[...] possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 2017, p. 118-119).

O momento presente, no entanto, se direciona para o lado oposto dessa concepção, pois se assiste a privatização da educação pública, a culpabilização de Freire por todo o fracasso da educação brasileira, a tentativa de implantação de modelo de educação de controle dos corpos e de suas vozes, de discursos de ódio e desvalorização da docência. Instala-se um sentimento de insegurança e desconfiança quanto ao exercício da docência, assiste-se ao fechamento de escolas do campo e de contingenciamento de recursos da educação básica pública. Disseminam-se as ideias da militarização de escolas públicas, do projeto em favor de *homeschooling*, da acusação de “marxização” da educação, entre outros. Diante dos pensamentos freireanos sobre uma pedagogia da libertação, coloco-me a questionar qual o lugar que a formação permanente freireana ocupa em contexto de tantos esforços pela implantação de políticas desumanizadoras da educação pública brasileira, em especial na formação de educadoras, educadores e educandos de nossas escolas públicas, na cidade ou no campo. Portanto, é preciso perseverar e ter esperança, pois

[...] a esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal (FREIRE, 2001, p. 30).

Mesmo que por um momento nos pareça que a educação não tenha nada a ver com sonhos, utopias e conscientização, porque torna-se forte a vociferação de que é preciso formação técnica, científica e profissional, cabe-nos alertar que não é possível transformar o mundo e humanizá-lo sem que essa formação não esteja preenchida pelo sonho e pela utopia humana. Ainda que pareça impossível, é preciso “desacomodar-se”, deixar-se se tocar pelo otimismo crítico, pela esperança e seguir acreditando, pois “[...] não é possível busca sem esperança; nem, tampouco, na solidão” (FREIRE, 2016, p. 87). O desafio é manter-se esperançoso, mesmo que a realidade queira nos encher de desesperança com sua aspereza, pois a desesperança é a força da opressão. Diante disso, é desafio agir permanentemente para provocar o gosto da esperança, pois isso move a libertação.

A seguir, apresento uma releitura reinventiva da proposta de formação observada durante o processo desta pesquisa, como produto para pensar e repensar um projeto de formação permanente para educadoras e educadores de escolas do campo

5.2 O PRODUTO DA PESQUISA: PRINCÍPIOS E MOMENTOS DE UMA FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA

O programa de Mestrado Profissional em Educação tem por objetivo o desenvolvimento de um produto educacional que possa ser oferecido como alternativa, ainda que parcial, para contribuição do problema de pesquisa mobilizado.

Na tentativa de buscar novas possibilidades para repensar a formação continuada ofertada a educadoras e educadores da Educação do Campo, questiono sobre a formação em serviço para docentes de escolas do campo. Esse ato de perguntar, resultou no que será apresentado, pois quem se coloca diante de questões está disposto a não apenas lidar com as respostas postas pelo outro, mas de generosamente, como quem criticamente pergunta, tentar as próprias respostas, cuja intenção é não se dar por satisfeito completamente diante de respostas às perguntas que são cotidianamente feitas. Se não houver a indagação, o estranhamento e a pergunta que gera resposta, diante da resposta que gera perguntas, não haverá conhecimento. Quem se coloca nesse exercício compromete-se com o processo de respostas como também se compromete com a pergunta.

Na verdade, o programa de formação permanente freireana tem a realidade como fator primordial para a construção dos momentos do programa de formação permanente, rompendo qualquer prática e ação formativa que já se dá com temas, conteúdos e metodologias impostas, previamente preparadas do início ao fim para o trabalho formativo.

Em seu primeiro momento, os formadores precisarão zelar pela observação das relações entre os temas suscitados das investigações e problematizações propostas. A partir dos temas, agrupá-los por relações para facilitar a compreensão dos aspectos da realidade apresentada pelas/os educadoras/es sobre sua prática pedagógica e contexto escolar. Essa relação exigirá uma radical e profunda análise, chamando à reflexão, à superação e à valorização do conhecimento, em um movimento de resgate da realidade e das experiências vividas pelas/os educadoras/es.

Em seu segundo momento, os formadores envolvem as/os educadoras/es na problematização da realidade concreta que atua, buscando capturar, a partir da investigação da realidade de seus educandos, informações que vão dar subsídios para constituição da base da redução temática, decisão sobre o tema gerador, contratema e organização do plano local, microsocial e macrosocial da rede temática, em que os temas suscitados permitirão a elaboração de programações e atividades, em que os conteúdos terão sua origem a partir da realidade concreta dos estudantes, em que cada etapa pedagógica torna-se uma intervenção na realidade, na tentativa de solução e superação de situações opressoras da realidade.

Após o levantamento das informações, que ocorre tanto no primeiro quanto no segundo momento, e a análise das situações-problemas com destaque dos temas, movimento que não se esgota em um único momento, mas se dá a todo tempo na sua articulação com os conhecimentos científicos e teóricos, a ação formativa se constitui para além da teoria pela teoria em relação às questões suscitadas da própria prática. O programa da formação mantém a organização e a sistematização do nível de aprofundamento que cada situação-significativa selecionada vai demandando. Nesse momento, os temas são colocados em uma inter-relação com resultados de outros temas problematizados de situações-significativas apontadas nos levantamentos trazidos pelos participantes, mas, em movimento posterior, compromete-se ao aprofundamento e à conexão das reflexões sobre o tema com a realidade concreta das/os educadoras/es.

Da ação-reflexão surgem os temas que gerarão o programa de formação a ser desenvolvido com as/os educadoras/es, oriundo de um trabalho da coletividade, permanente, constante e fruto da sistematização das reflexões realizadas sobre as práticas das/os educadoras/es. A formação permanente freireana possibilita às/aos educadoras/es das escolas do campo a reflexão sobre a prática e a reformulação pela construção coletiva de novos conhecimentos, a partir dos princípios freireanos e da Educação do Campo, para as práticas realizadas por eles em salas de aulas campesinas.

Portanto, fica evidente que programas de formação numa perspectiva freireana defendem uma relação intrínseca de processos de reorganização curricular, que se tornam a direção para o processo de formação e o processo de formação se torna

rumo para a reorganização curricular (FREIRE, 1991). Por meio desses programas, as/os educadoras/es podem discutir e reconstruir suas próprias práticas, em uma perspectiva transformadora. São estabelecidas condições para a melhoria do trabalho docente e da reconstrução coletiva, para a valorização dos profissionais da educação, para o incentivo de melhoria das condições estruturais das instituições escolares e do respeito aos direitos constitucionais.

Tal proposta formativa torna possível compreender seu percurso, conforme está apresentada no quadro de princípios e momentos que estruturam um processo de formação continuada de educadores na/da educação do campo, na perspectiva da formação permanente freireana, gerado a partir das observações, das análises, dos registros e do acompanhamento da execução de um programa de formação permanente, na perspectiva de investigação defendida por esta pesquisa:

Quadro 19 – Princípios e momentos estruturantes de um processo de formação continuada na perspectiva da formação permanente freireana

PRINCÍPIOS E MOMENTOS ESTRUTURANTES DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA									
PRINCÍPIOS	MOMENTOS								
ENUMERAÇÃO DOS PRINCÍPIOS	MOMENTO DE DESCONSTRUÇÃO (Fase analítica de compreensão científica das questões que envolvem a formação, as situações-problemas expostas pelos participantes, as teorias embutidas nas práticas e as possibilidades de superação)				MOMENTO DA CONSTRUÇÃO (Fase propositiva e analítica de construção de currículo e práticas pedagógicas na perspectiva freireana e da Educação do Campo)				
	SUBMOMENTOS				SUBMOMENTOS				
FORMAÇÃO PERMANENTE FREIREANA 1. DIALOGICIDADE 2. REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA 3. PARTICIPAÇÃO 4. CONSCIENTIZAÇÃO 5. POLITICIDADE 6. CURRÍCULO 7. PRÁXIS-TRANSFORMADORA	<p>1. Comparação de práticas pedagógicas e levantamento das situações-limites mais significativas das educadoras</p>	<p>2. Análise crítica das práticas instituídas</p>	<p>3. Educação Popular no contexto escolar</p>	<p>4. Análise das práticas e concepções vigentes na Educação do Campo: Educação Rural, Educação do Campo e Educação do Campo na perspectiva freireana</p>	<p>1. Planejamento, organização e elaboração da estratégia da investigação das situações – problemas, falas significativas e limites explicativos</p>	<p>2. Execução da investigação temática e organização e sistematização de informações coletadas na construção de momentos organizacionais da construção do currículo e prática pedagógicas</p>	<p>3. Construção da base da rede temática: tema gerador, falas significativas e contratema</p>	<p>4. Construção das dimensões local, microsocial e macrossocial da rede temática</p>	<p>5. Construção de programações e de atividades pedagógicas contextualizadas</p>
	<p>- Problematização da prática pedagógica e suas teorias embutidas</p> <p>- Levantamento das situações-limites, contradições e possibilidades</p> <p>- Análise comparativa de práticas descontextualizadas <i>versus</i> práticas contextualizadas</p> <p>- Concepção de Educação e de formação na perspectiva freireana</p>	<p>Seleção temática: sistematização e organização dos momentos formativos a partir das situações-problemas. Sistematização da proposta e seus momentos de análise, reflexão, desconstrução, construção de soluções para as situações-limites</p> <p>- Planejamento da proposta formativa a partir da temática suscitada pelo grupo.</p> <p>- Concepção de currículo na perspectiva freireana</p> <p>- Análise e levantamento de caminhos para superação das situações-problemas</p>	<p>- Codificação teórica sobre as temáticas suscitadas das problematizações das situações-problemas.</p> <p>- Educação do Campo <i>versus</i> Educação Rural.</p> <p>- Educação Popular freireana e o método de Paulo Freire.</p> <p>- Desconstrução de práticas educativas pedagógicas e curriculares descontextualizadas</p>	<p>- Construção do conceito de Educação do Campo e currículo na Educação do Campo</p> <p>- Levantamento das situações-limites das práticas em escolas do campo</p> <p>- Problematização da prática educativa pedagógica na Educação do Campo</p> <p>- Desvelamento da visão de mundo e da prática pedagógica realizada em escolas do campo</p> <p>- Descodificação da prática educativa pedagógica de escolas do campo</p> <p>- Elementos de construção do PPP da Educação do Campo.</p> <p>- Temas Geradores</p>	<p>- Apresentação conceitual: etapas da construção de currículo e práticas pedagógicas na perspectiva freireana e da Educação do Campo</p> <p>- Elaboração de estratégia para coleta de informações: situações-limites, falas significativas e limites explicativos</p>	<p>- Execução da investigação temática</p> <p>- Organização e sistematização das situações-significativas coletadas</p> <p>- Análise e seleção das situações-limites significativas que enunciam manifestações da coletividade</p> <p>- Escolha das situações-significativas</p> <p>- Construção do tema gerador</p> <p>- Seleção e escolha do tema gerador significativos para a coletividade</p> <p>- Construção e tomada de decisão coletiva sobre o contratema</p>	<p>- Construção dos temas de constituição da rede temática</p> <p>- Organização e sistematização dos temas selecionados por relação e aproximação</p> <p>- Caracterização, contextualização e sistematização dos temas e contratemas em uma rede temática</p>	<p>- Construção de rede temática</p> <p>- Organização dos temas geradores em níveis e dimensões (plano local, microsocial e macrossocial e suas relações de dimensão cultural, social e material)</p> <p>- Sistematização da rede temática em:</p> <p>a) Nível local</p> <p>b) Nível microsocial</p> <p>c) Nível macrossocial</p>	<p>- Construção do currículo, reorganização curricular e das práticas pedagógicas a partir das situações-significativas.</p> <p>- Construção de planejamento para a intervenção na realidade concreta (falas significativas, estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento)</p> <p>- Preparação das atividades comunitárias participativas:</p> <p>1. Momento de denúncia – desvelamento dialógico do que impede a coletividade</p> <p>2. Momento de anúncio – construção de alternativas de superação.</p> <p>- Execução das atividades planejadas em sala de aula.</p>

Fonte: Elaboração do autor (2019).

O quadro da proposta está organizado de maneira que sua primeira parte apresenta os princípios que se tornam ponto de partida na mobilização das categorias e pensamentos freireanos, tornando-se base para fundamentar as reflexões, as condutas e o olhar crítico a ser praticado durante a organização, o planejamento, a execução e a avaliação de um processo formativo na perspectiva sugerida.

Já em sua segunda parte, apresenta o momento de desconstrução, constituído por uma fase para a compreensão científica das questões que emergem a partir da formação, das situações-problemas que são expostas pelas/os educadoras/es, suscitadas com as problematizações realizadas com os participantes, e das ações formativas que fazem emergir teorias embutidas em suas práticas sobre as quais ainda não se havia se debruçado para o exercício da reflexão, da criticidade e da tomada de consciência. Nesse momento, os participantes são envolvidos em atividades comparativas sobre as práticas pedagógicas, a fim de problematizarem a própria prática pedagógica, desvelando a perspectiva opressora *versus* a perspectiva libertadora. As atividades do processo formativo têm o objetivo de provocar diálogos que permitam o levantamento de situações-limites, contradições e limites explicativos das/os educadoras/es, a fim de, pela investigação, alcançar temas que emergem das falas das/os educadoras/es, organizados e sistematizados em uma proposta com momentos de análise, reflexão, desconstrução e construção de superações e soluções acerca das práticas docentes.

Nessa tratativa, apresenta-se uma nova concepção para o fazer formativo docente, dada a partir do paradigma da formação permanente freireana. São criadas estratégias como problematização da prática pedagógica; levantamento de situações-limites da própria prática a partir das falas, contradições e limites explicativos; seleção temática; planejamento dos encontros formativos e estudos teóricos/científicos; desconstrução de mitos e de concepções equivocadas e opressoras, com codificação teórica. A partir dessas estratégias, almeja-se a construção de uma experiência formativa capaz de dar condições para acessar novos conhecimentos e superar condições opressoras, desvelando a visão de mundo, descodificando práticas pedagógicas para escolas do campo e principalmente acessando uma concepção de educação e de formação numa perspectiva da pedagogia da libertação, a partir dos pressupostos freireanos e princípios da Educação Popular e do Campo.

A terceira parte do quadro apresenta o momento de construção e se destaca como uma fase que não abandona a problematização e a análise como parte do processo, como proposto no momento de desconstrução, mas insere uma fase propositiva e analítica com a construção de currículo e de práticas pedagógicas a partir da perspectiva defendida por Paulo Freire e pelos pressupostos da Educação do Campo.

Em sua primeira etapa, se apresenta aos participantes, de forma conceitual, como se organiza uma proposta de construção de currículo e práticas pedagógicas em uma perspectiva freireana, voltada para escolas do campo, ou seja, evidenciam-se os momentos organizativos da práxis da educação transformadora desenvolvida por Paulo Freire: 1) levantamento preliminar da realidade local; 2) escolha de situações-limites significativas; 3) caracterização e contextualização de temas/contratemas geradores sistematizados; 4) elaboração de questões geradoras; 5) construção de planejamento para a intervenção na realidade e 6) preparação das atividades pedagógicas participativas. Essa etapa expositiva se torna ponto de partida na elaboração de uma estratégia para que os participantes sejam envolvidos em uma prática de coleta de informações, ou seja, de situações-limites, contradições e limites explicativos com o levantamento de falas significativas dos que estão inseridos em seu contexto de atuação.

As/os participantes, munidos da estratégia de investigação elaborada pelo coletivo formativo, vai a campo e, em contato com educandos e comunidade escolar, a aplica. As falas obtidas pela experiência de escuta e de coleta de informações de seu grupo na construção e reinvenção curricular, comporão a ação coletiva de análise, leitura da realidade, interpretação das falas significativas, seleção dessas falas, em um exercício de descodificação e codificação da realidade concreta. Com as falas significativas obtidas, os participantes analisam as manifestações a fim de identificar aquelas que traduzem e expressam as situações-limites. A partir do conjunto de falas e suas respectivas análises e interpretações, chegam a consensos e realizam a seleção daquele conjunto que representa a expressão de opressões, contradições e limitações coletivas da comunidade. Diante do conjunto selecionado, constroem a base da rede temática e novamente analisam as falas selecionadas para escolherem aquela que representará o tema gerador e o contratema da rede temática que se pretende construir coletivamente, a partir da reflexão sobre a realidade significativa e concreta

dos sujeitos do processo educativo e pedagógico. Em uma etapa seguinte, as/os educadoras/es são envolvidas/os em atividades de olhar para as falas e de pensar criticamente os temas locais que podem delas emergir e que precisam ser o ponto de partida para conversa e diálogo com a comunidade em que desenvolve o seu trabalho pedagógico.

Nesse momento, estarão organizando e praticando a construção do plano local da rede temática, etapa que é problematizada com perguntas que colocam os/os educadoras/es para refletirem sobre os aspectos locais (econômicos, históricos, culturais, físicos, sociais, relacionais, políticos e humanos). A seguir, ocorrerá uma nova etapa de problematização que envolverá as/os educadoras/es na problematização temática, mas em uma esfera microssocial e macrossocial, deixando suscitar um segundo e terceiro conjunto temático, em que o segundo traduzirá aspectos (econômicos, históricos, culturais, físicos, sociais, relacionais, políticos e humanos) regionais e o terceiro conjunto (econômicos, históricos, culturais, físicos, sociais, relacionais, políticos e humanos) suscitará questões globais. Em seguida, buscarão, por meio do uso de setas direcionais, construir relações entre os temas que estão em seus vários níveis e planos temáticos.

Com a rede temática construída, na última etapa os educadores participantes são mobilizados à construção do planejamento de maneira que intervenha na realidade concreta, problematizando o cotidiano da prática pedagógica escolar, a partir de um estudo que se dê na mesma perspectiva: coleta de novas falas significativas, em que o estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento ocorram com o compromisso de preparação de atividades pedagógicas que também sejam comunitárias. Há um momento de denúncia, constituído pelo diálogo sobre o desvelamento que impede a coletividade e a libertação; um segundo momento de anúncio, com a construção de alternativas através de práticas educativas pedagógicas responsabilizadas pela superação de situações concretas desumanizantes, a serem aplicadas na tentativa de repensar, criar, recriar ousadamente na reinvenção da realidade curricular e das práticas pedagógicas.

5.3 PARA ALÉM DA PESQUISA

O sonho pela humanização, cuja concretização não é um ato mágico, mas fruto de processo, só surge se houver o desatar das amarras reais e concretas que desumanizam a prática docente. O sonho passa, nesse sentido, a ser uma exigência a ser feita permanentemente na história que as/os educadoras/es constituem, que os faz e os refaz no cotidiano de sua prática docente e que se torna a liga principal para os trabalhos formativos de educadoras e educadores, para o qual

[...] sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudanças sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2018a, p. 126).

[...]

O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. [...] A posição crítica é a em que, tomando distância epistemológica da concretude em que estou, com o que a conheço melhor, descubro que a única forma de dela sair está na concretização do sonho, que vira, então, nova concretude. Por isso, aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética (FREIRE, 2000, p. 133).

É transformador pensar a forma como se dá o conhecimento, a partir de um processo investigativo em uma experiência que permite o encontro com Freire, seus princípios e pensamentos, principalmente, no que se refere à formação docente. Em minha condição de educador, incluo ainda as possibilidades de tudo o que o grupo participante me proporcionou, através das trocas, dos diálogos e das produções teóricas desenvolvidas. São fenômenos reveladores do quão é fundamental a construção de processos dialógicos para a escola. Tornam-se demonstração ao reconhecimento de que é preciso cada vez mais saber ouvir, dar a palavra e dialogar em uma via dupla, ou seja, de idas e vindas, pois as escolas têm educadoras/es que portam bonitezas de suas experiências, saberes e cultura, por meio das quais só será possível repensar as incoerências de suas práticas e de suas relações para transformá-las pelo diálogo na participação coletiva.

A pesquisa, nessa dimensão, trouxe-me a possibilidade de olhar para a realidade, em uma condição de pesquisador crítico, a partir de uma atividade em que a componho

como sujeito. Por meio de toda a experiência, propiciou-me ter a oportunidade de transformar ideias, concepções e percepções a partir da observação e da escuta das falas, das declarações e dos depoimentos de outros sujeitos da minha profissão. Percebo que foram experiências que transformaram a minha forma de olhar e sentir os outros e a mim, de me colocar diante dos fatos desfavoráveis à vida e à Educação do Campo. Houve mudanças que principalmente afetaram e oportunizaram um reencontro com a vida numa dimensão pessoal e profissional.

Ler Freire fez-me aceitar e observar sensivelmente meus limites, acreditar que é possível lutar pelo direito da vida em plenitude e com igualdade para todos e todas, mesmo que pareça luta utópica. Cada palavra e pensamento tornaram-se internamente moinhos, cujo motor é a esperança e o sonho. Percebi que palavra e diálogo não são brigas vã, mas que é preciso manter-se na boa luta pela construção de um mundo mais justo, humanizado e livre; que a educação é a esperança e a estrada para construção de respeito à pluralidade das gentes e de seus direitos, principalmente em escolas do campo. Entendi que viver é mergulhar na vida que não é só sua, pois há uma vida de muita gente em nós.

Um outro fator marcante está ligado ao sentido que toda a experiência me trouxe para a palavra “escola”. Nesse sentido, percebi que esse lugar deve ser um espaço de educação popular e não apenas de transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá renegando os interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social. Para isso, é necessário acreditar na criatividade, na alegria, na seriedade, na solidariedade, na amorosidade, na curiosidade e na pergunta como valores inegociáveis.

Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. [...] não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática [...] (FREIRE, 1989, p. 10).

A escola que se aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que, apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 2016, p. 132).

Não é possível democratizar a escolha das práticas pedagógicas, se não houver a democratização do processo de formação docente, que se transforme ponte para a construção crítica e luta contra qualquer forma de violência.

De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. Vida que, na desesperada e trágica forma de estar sendo de certa faixa da população, se continua ainda sendo um valor, é um valor sem estimação. É algo com que se joga por um tempo qualquer de que só o acaso fala. Vive-se apenas enquanto morto se pode provocar a vida (FREIRE, 2000, p. 133).

Por fim, como destaca Freire (1989), não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, paciente e impacientemente, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela, pois

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, 2018a, p.127).

Como já foi dito em outros momentos desta dissertação, reafirmo que os elementos, os questionamentos e as possibilidades defendidas nesta pesquisa não traduzem qualquer pretensão de descrever receitas ou prescrições impostas à prática pedagógica e formativa, mas contribuir para o processo de formação de educadoras/es de escolas do campo, no que se refere às inúmeras questões que emergem de suas realidades concretas, de suas práticas pedagógicas, de suas contradições e de desejos que são vividos na condição de sujeitos. Assim encontrarão os diálogos com propostas de caminhos de superação de ações e práticas opressoras que comporão vias para novas e outros ciclos de reflexão sobre a relação entre educação, práticas e realidade.

A reflexão crítica colabora para a tomada de consciência em relação às suas práticas e ações pedagógicas, a partir de motivações que são suscitadas em encontros formativos com a liberdade de expressão e a possibilidade de conversar e escutar depoimentos e relatos sobre a própria prática e sobre as ações desumanizantes do

contexto da Educação do Campo. Implica ações formativas com sujeitos políticos atuantes de um determinado contexto e capaz de, pelo uso da linguagem crítica, questionar a natureza de suas práticas docentes historicamente embutidas.

Há algo valioso, que gostaria de destacar sobre o contato com a pesquisa e a Educação do Campo, a partir de Paulo Freire, que foi o meu reencontro comigo e com minhas raízes que haviam sido adormecidas pelas marcas de um tempo e de uma formação que me furtou o direito de sentir e carregar minha história de menino estudante de escolas do campo e morador do meio rural, agora um sujeito da educação. Essa metamorfose me fez entender que há, sem medo, o direito de viver

[...] sua liberdade docente, o direito à sua fala, o direito a melhores condições de trabalho pedagógico, o direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, o direito a ser coerente, o direito a criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, o direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver (FREIRE, 2016, p. 133).

Posso finalmente afirmar que toda a experiência me fez entender e sentir com mais clareza e compromisso o valor de esperar, de compreender que, embora a luta possa parecer difícil, é preciso colocar-se e jamais desistir. Fortalecido dessa certeza, em que há lugar para novas outras dúvidas, indagações, preocupações e anseios sobre o que se vive na experiência da docência, como também diante de minhas atitudes humanas, sociais e políticas, posso constituir-me caminhante em um percurso que se faz permanentemente, quer seja em passos gastos, largos, ligeiros ou curtos, simplesmente, seguir persistente e repleto de uma generosa humildade crítica, que desperte, a cada novo momento sentido e vivido, maior consciência acerca de minhas ações, escolhas, certezas de impactos sobre mim e sobre meio social, histórico e cultural do qual faço parte. Conforme afirma Freire, posso desejar progressivamente pela construção de uma escola pública que seja autônoma, criativa, animada por uma nova essência, em que todas e todos gostem de ir e de nela estar, pois sentem que a escola é de fato sua.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Débora Monteiro do; GIOVEDI, Valter Martins; PEREIRA, Nilda da Silva. Formação de educadores (as) na perspectiva da Educação Popular freireana em uma escola do campo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1100–1126, out./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 4 jul. 2019.

ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando um novo profissional da educação. **RBPAE**, Goiânia, v. 33, n. 3, p. 593-626, set. /dez. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79297/46233>. Acesso em: 4 jul. 2019.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Série Estado do conhecimento, n. 6. Brasília: MEC/COMPED, 2002. Disponível em: http://www.publicações.inep.gov.br/arquivos/formação_de_professores_148.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 2).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2.ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, Miguel G. **CURRÍCULO: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. A infância repõe o trabalho na agenda pedagógica. *In*: ARROYO, M. *et al.* **Trabalho e infância: exercícios tensos de ser criança**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 55 a 82.

ARROYO, Miguel. **Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil** [Entrevista concedida a] Ana Maria Alves Saraiva. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3253/pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

AUREK, Wagner Ahmad; NUNES, Célia Maria; PAULA, Maria José. Pesquisa e formação com professores: contribuições dos estudos da narrativa. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ **condição docente**, Margareth; OLIVEIRA Míria Gomes de (org.). **Formação de professores (as) e**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BOGGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 264. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

CAMBI. Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo. Editora UNESP, 1999.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr. 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da Educação, Série 1. Escola, v.16).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CBE nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 11. jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (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: 7 maio 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 abr. 2008, Seção 1, p. 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com-dowload&alias=11841-rceb002-08-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CES nº 2, de 13 de maio de 2016**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27138171_RESOLUCAO_N_2_DE_13_DE_MAIO_DE_2016.aspx. Acesso em: 11 jul. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p.8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02pdf. Acesso em: 4 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 4 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. Brasília, 2015.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98191-res-cp-02-2015&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017**. Aprova o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>. Acesso em 11 jul. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Brasil). **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. (Brasil). **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

COUTO, M. **Murar o medo**. Estoril Conferences. [S.l.], 2011. 1 vídeo (7 min 44 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wSnsM_3xrY. Acesso em: 25 abr. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes: Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. O campo de pesquisa sobre formação de professores. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA Míria Gomes de (org.). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. x-x

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; ZEICHNER, K.M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.475, de 28 de novembro de 1990**. Institui o "Programa de Municipalização na oferta do Ensino Pré-Escolar e Fundamental" oficial do Estado do Espírito Santo – PROMUNE. Vitória: Assembleia Legislativa, 1990. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI4475.html>. Acesso em: 14 maio 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Censo escolar 1997**. Vitória: Subgerência de Estatísticas Educacionais, 1997. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 14 maio 2019.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

FANFANI, Emílio Tenti. Notas sobre la construccion del trabajo docente. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América latina**: lições e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 253 a 277.

FERREIRA JR, Amarildo; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 jul. 2019.

FOERSTE, Gerda Margit; LIMA, Marcelo; FOERSTE, Irineu; FICHTNER, Bernd. (org.). **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2013.

FREI BETTO. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.) **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 6. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva; revisão técnica: Benedito Eliseu Leite Cintra]. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Freire,%20Paulo%201969%20Papel%20da%20educacao%20na%20humanizacao.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e Mudanças. v. 1).

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Rev Paz e Terra**, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/Prefácio: Leonardo Boff; notas: Ana Maria Freire. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018c.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Organização: Ana Maria de Araújo Freire. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018d.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira da; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições e desafios, Campinas: Autores Associados, 2011. p. 279 a 300.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p.93-130, abril 2003.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios.

Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAfqKEAD/moacir-gadotti-boniteza-sonho>. Acesso em: 25 abr. 2019.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participantes: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de e Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posInSet=2&queryId=c605a908-97da-4777-a996-b3532872f9a1>. Acesso em: 4 jul. 2019.

GIOVEDI, Valter Martins. **Dez elementos para uma política educacional de Educação do Campo do Espírito Santo**: contribuições para ações de resistência e de construção da Educação do Campo no contexto das escolas e das comunidades camponesas. Texto utilizado para debate no Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo, 2018a.

GIOVEDI, Valter Martins. Didática crítico-libertadora freireana: fundamentos, conceitos, elementos constituintes e práticas. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO NA ATUALIDADE, 10., 2018, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2018b.

GIOVEDI, Valter Martins. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 23, n. 45, p. 33-47, jul/dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v23n45p33-47> Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/index>. Acesso em: 4 jul. 2019.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016.

GIOVEDI, Valter Martins; SILVA, Itamar Mendes da; AMARAL, Débora Monteiro do. A didática que emerge da pedagogia do oprimido. **Revista e- Currículo**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1110-1141, out./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 14 maio 2019.

GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Recordando o legado da Pedagogia do Oprimido. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo Freire (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 43-48.

GONÇALVES, Mariane Marimon. **Diálogo freireano e formação permanente: reflexões sobre a formação de professores da educação do campo**. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean, Adaptação: Lana Mara Silman **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa época, v. 70).

LIMA, Francisca das Chagas Silva; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, edição especial, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v1i1.8242>. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242>. Acesso em: 4 jul. 2019.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p.82-88, maio/ago. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto Comunista**, trad. Maria Lucia Como, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1998.

MEKSENAS, Paulo. **Sociedade, filosofia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MELLO, T. de. **Poemas preferidos**. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=186668>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MINAYO. Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M. S. A. (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo, v. 5, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A. Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Atas CIAIQ2017**, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales, v. 3., 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>. Acesso em: 4 jul. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António (org.). **Profissão docente**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, António. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola²³. *In*: NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002a. p. 31-48.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores²⁴. *In*: NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002b. p. 49-66.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação²⁵. *In*: NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002c. p. 9-29.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921 – 1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. *In*: APPLE, Michael *et al.* (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-191.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 282-287. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

²³ Esse texto é uma versão adaptada de dois textos. O primeiro foi publicado na revista *Inovação* (v. 4, p. 63-76, 1991), com esse mesmo título.

²⁴ Esse texto é uma versão adaptada de um artigo publicado no livro *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas* (1991, p. 15-38).

²⁵ Esse texto é uma versão adaptada e reduzida de um artigo publicado no livro *Espaços de Educação, tempos de formação* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 237-263).

PANCAS (ES). Prefeitura. **Portaria nº 080, de 18 de abril de 2018**. Designa função gratificada de encargo de administração de seção distribuída na Secretaria Municipal de Assistência Social. Pancas, 2018.

PANCAS (ES). Secretaria Municipal de Educação. **Lei complementar nº 003, de 12 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre os princípios gerais da administração, define a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Pancas, cria Secretarias Municipais e dá outras providências. Pancas, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

PEREIRA, Maria Alice Carraturi *et al.* (org.). **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2019.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, época III, v. XXIII, número especial III, Colima, p. 161-190, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Acesso em: 8 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e práticas**. São Paulo, Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, Coleção Direitos Humanos, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POSTONE, M. **Crítica, estado e economia** In RUSH, F. (org.) Teoria Crítica. Aparecida: Ideias e Letras, 2008. p. 203-233.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 249-270, maio/ago. 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i2.29830. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 10 mar. 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 4 out. 2018.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção Caminhos da Educação do Campo, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS; Aracy Alves (org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed.; 1reimp. Coleção Caminhos da Educação do Campo, Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: Nóvoa, A. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN. J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola 3**; organização pedagógica nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 211-233, jan./mar. 2016.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. *In*: APPLE, Michael *et al.* (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-165.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 109.

SAUL, Ana Maria; GIOVEDI, Valter Martins. Currículo e movimentos sociais: uma prática na escola inspirada na pedagogia de Paulo Freire. **Revista Teias**, v. 16, n. 43, p. 135-152, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24573/17553>. Acesso em: 4 jul. 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p.1142-1142, out./dez. 2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 14 maio 2019.vvc

SAVIANI, Dermeval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei de (org.). **O golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p.27-45. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-golpe-2016>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 4, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.) **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. p. 95-1-3.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular**. Organizadora Ana Inês Souza. Livro 1 Série – Metodologia e Sistematização de experiências coletivas populares. 2. ed. rev. e compl. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Itamar Mendes *et al.* **Práticas de Coordenação Pedagógica na escola pública**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia; MARTINS, Angela Maria. Inovações na Educação Básica Municipal: gestão pedagógica, planejamento e avaliação. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. Brasília: Liber Livro, 2013. p.159-175.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUZA, João Valdir Alves de. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de licenciatura. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA Míria Gomes de (org.). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SPIGOLON, Nima I. Formação de professores: o Estado pós-democrático, a ditadura e os golpes de 1964 e 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei de (org.). **O golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 123-140. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-golpe-2016>. Acesso em: 11 jul. 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-54.

VIEIRA, Juçara Dutra. Valorização profissional: um diálogo com as metas do PNE *In*: Márcia Ângela da S., OLIVEIRA, João Ferreira de (org.) **Valorização dos profissionais da educação**: formação e condições de trabalho. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 57-83.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públi.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out. /dez. 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v.19. n.59. out. -dez.2014, p. 827-849.

ANEXO A – FORMALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UNIVERSIDADE E MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE



Ao Exmo. Prefeito do Município de São Domingos do Norte, Sr. Pedro Amarildo Dalmonte.

À Secretária Municipal de Educação de São Domingos do Norte, Sra. Leonilde Barbosa da Silva.

Ao Assessor de Planejamento do Município de São Domingos do Norte, Sr. Roque Siqueira Gomes.

Considerando que se trata de um Curso de Formação Continuada para professores de salas multisseriadas do campo, em parceria com Universidade Federal do Espírito Santo, para fim de formalização, tendo em vista que os professores docentes envolvidos estão à disposição deste município pelo período de **Maio a Dezembro de 2018**, requeremos, gentilmente, manifestação formal da **ADESÃO** ao projeto de formação, em parceria, entre as instituições.

Agradecemos a disponibilidade e compreensão.

Vitória, 16 de Abril de 2018.

Prof. Dr. Valter Martins Giovedí
Coordenador do Projeto
Centro de Educação/ UFES

Valter Martins Giovedí
Professor – DEPUCE/UFES
SAPÉ 210812

ANEXO B – FORMALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UNIVERSIDADE E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE



Ao Excm. Prefeito do Município de São Domingos do Norte, Sr. Pedro Américo Dalmonde,
 À Secretária Municipal de Educação de São Domingos do Norte, Sra. Lucinete Barbosa da Silva,
 Ao Assessor de Planejamento do Município de São Domingos do Norte, Sr. Rogee Siqueira Gomes.

Assunto: Parceria da UFES com a Secretaria Municipal de Educação de São Domingos do Norte para desenvolvimento de projeto de formação continuada de educadoras de escolas do campo.

Vimos através deste, solicitar formalização da subscrição para a realização do projeto de extensão **FORMAÇÃO CONTINUADA FREIREANA DE EDUCADORAS DE ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE-ES.**

Este projeto tem como finalidade contribuir com o processo de formação continuada das educadoras (pedagogas e professoras) de escolas do campo multisseriadas do referido município, buscando construir e desenvolver propostas curriculares e práticas pedagógicas articuladas com a perspectiva da Educação do Campo referenciada em Paulo Freire.

Por mais do que, esperamos fortalecer o compromisso da Universidade Federal do Espírito Santo e de seu Centro de Educação com o desenvolvimento da educação pública do município de São Domingos do Norte, promovendo um dos pilares fundamentais do trabalho universitário que, como se sabe, tem o ensino, a pesquisa e a extensão como suas principais finalidades.

Nossa expectativa é de que o projeto seja proveitoso tanto para nós, da universidade, quanto para as educadoras das escolas do campo do município. Para nós, é uma oportunidade de inserção social da universidade, na medida em que colocamos em prática o conhecimento sobre formação continuada de educadoras(as) que elaboramos e desenvolvemos no contexto acadêmico. Para o município, entendemos que pode ser uma grande oportunidade para fortalecer um espaço de diálogo de suas profissionais, a partir das necessidades delas, com os conhecimentos sistematizados acadêmicos, visando à construção de novas práticas pedagógicas em favor da aprendizagem das crianças que frequentam as escolas do campo do município.

Para viabilizar a parceria, necessitaremos, por parte do município, da disponibilização de transporte para dois passageiros (que possibilite o risco desdencamento da capital, Vitória, até São Domingos do Norte e de São Domingos do Norte à Vitória, após a realização dos encontros com as educadoras), de alimentação (almoço) para os dois professores, de uma sala de aula como espaço físico para a realização dos encontros de formação, materiais de papelaria (cartulinas, prêmios atômicos e flacres) e de um data-show (que certamente utilizaremos em alguns encontros). Em princípio não está prevista qualquer necessidade de hospedagem, na medida em que o trabalho deverá ser realizado em um só dia, uma vez por mês, até Dezembro de 2018. Caso, excepcionalmente, a hospedagem seja necessária, comprometemo-nos a comunicar com a antecedência necessária à Secretaria de Educação.

É importante ressaltar que esse trabalho não acarretará qualquer custo remuneratório em relação ao serviço prestado pelos professores à Secretaria de Educação de São Domingos do Norte.

Nossa proposta é que os encontros ocorram em dias de planejamento coletivo das educadoras, das 13:00 às 17:00, segundo o quadro abaixo:

Encontro/ Carga horária	Mês/ ano	Atividade de TC
1º (4h) – total parcial: 4h	24 de Maio/ 2018	4h – total parcial: 4h
2º (4h) – total parcial: 8h	28 de Junho/ 2018	4h – total parcial: 8h
3º (4h) – total parcial: 12h	26 de Julho/ 2018	4h – total parcial: 12h
4º (4h) – total parcial: 16h	29 de Agosto/2018	4h – total parcial: 16h
5º (4h) – total parcial: 20h	20 de Setembro/ 2018	4h – total parcial: 20h
6º (4h) – total parcial: 24h	18 de Outubro/ 2018	4h – total parcial: 24h
7º (4h) – total parcial: 28h	29 de Novembro/2018	4h – total parcial: 28h
8º (4h) – total parcial: 32h	12 de Dezembro/2018	

Total de TU: 32 + Total de TC: 28 = 60 horas

Quanto aos resultados, nossa expectativa é de que, ao final do processo de formação, as educadoras das escolas de Educação do Campo tenham conceitos e procedimentos importantes para desenvolverem trabalhos pedagógicos cada vez mais contextualizados e significativos junto aos seus estudantes. Nosso compromisso é o de fazer com que os nossos encontros sejam momentos propícios de diálogo sobre esses conceitos e procedimentos.

Diante disso, solicitamos a sua autorização e, desde já, agradecemos a oportunidade e colocamo-nos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.


Profª Dr. Valter Martins Giovedí (CX – UFES)
 Coordenador do Projeto
 Fone: (27) 99742-2671/ e-mail: giovedival@gmail.com

Valter Martins Giovedí
Professor – CEPS/CEAFES
BAPE 2110810

Vitória, 16 de abril de 2018

ANEXO C – CARTA 1 – FORMADOR A: CARTA-RESPOSTA DO PROFESSOR-FORMADOR

Prezado Elson,

Começo agradecendo pela oportunidade que você me fornece de realizar algumas reflexões sobre o trabalho que eu e Débora realizamos nos últimos tempos junto a diferentes contextos cabixabas, buscando articular Paulo Freire e Educação do Campo. Para ordenar o meu pensamento, vou dividir essa carta em três momentos, de acordo com a sua solicitação no convite que nos foi endereçado.

1. Sobre a necessidade da proposta.

No meu caso específico, a construção e execução de propostas de formação permanente de educadores (as) na perspectiva freireana tem razões existenciais. Ou seja, a partir de um certo momento, decidi que dedicaria a minha vida à educação e que ensinaria a Pedagogia de Paulo Freire a professores e professoras, tendo em vista que vivenciei na pele e colhi os frutos de atuar como docente da Educação Básica fundamentado nessa perspectiva. Portanto, a minha convicção na pertinência da perspectiva freireana está calcada em experiências concretas que foram determinantes para que eu encontrasse muita felicidade na profissão de professor.

No decorrer da minha experiência como professor do Ensino Médio de escola pública estadual, situada na zona leste da cidade de São Paulo, exercitei radicalmente os princípios da Pedagogia de Paulo Freire em sala de aula, em especial a organização do currículo a partir de temas geradores. Os resultados foram fantásticos. Os encontros com os estudantes passaram a ser momentos prazerosos para mim e para eles; testemunhei as mudanças de pensamento e de conduta; escutei depoimentos de adolescentes que descobriam um novo mundo.

Portanto, a partir do momento em que passei a praticar a Pedagogia de Paulo Freire sistematicamente, a minha vida como professor se transformou demais. Percebi que eu estava descobrindo coisas que poucos professores conheciam. Eu estava vivenciando situações que efetivamente dão sentido à profissão. Assim, com base nessas experiências, senti-me encorajado a trabalhar com formação de professores e professoras, já que eu desenvolvera um instrumental praxiológico consistente para pensar e praticar educação emancipatória.

Daí que vem essa minha necessidade hoje, como professor de Ensino Superior de Universidade Pública, de espalhar a Pedagogia de Paulo Freire por todos os cantos deste estado que me acolheu. Se eu puder divulgar as possibilidades da visão freireana e ajudar escolas e professores a construírem currículos e práticas pedagógicas fundamentadas nessa perspectiva, considero que estarei realizando uma tarefa relevante para a nossa sociedade e para a educação do nosso país.

Por isso que eu disse que se trata de uma necessidade existencial. Considero que essa tarefa dá muito sentido para a minha existência. Ela contribui para que a minha vida seja plena de sentido. A proposta, portanto, nasceu da convicção ético-político-pedagógica de que uma das principais contribuições que podemos dar como professores do Ensino Superior é irmos até as escolas da Educação Básica e Redes Públicas de Ensino para dialogar sobre caminhos para que a educação escolar assuma concepções libertadoras de educação, seja no campo, seja na cidade.

2. Aspectos relevantes vivenciados com a formação.

Entendo que são muitos os aspectos relevantes poderiam ser apontados. Além disso, entendo que há aspectos relevantes positivos e negativos.

Positivos	Negativos
<p>a. presença da universidade onde ela ainda não havia chegado.</p> <p>b. a desalienação.</p> <p>c. o reencantamento e a descoberta.</p> <p>d. assunção da necessidade da autonomia docente.</p>	<p>e. o silêncio ligado ao medo de falar.</p> <p>f. a formação precária/ dificuldades de leitura de textos científicos.</p>

Começo por enumerar 4 pontos positivos:

a. presença da universidade onde ela ainda não havia chegado: percebo que, quando a Universidade faz parceria com redes públicas e/ou escolas, realizando um projeto de formação que vai ao encontro dos sujeitos no local em que vivem e trabalham, isso gera um impacto inicial positivo nas pessoas. É uma experiência incomum para elas, principalmente para quem vive em regiões distantes dos campi universitários. Percebo a gratidão dos participantes em relação a esses projetos que potencialmente derrubam o muro simbólico existente entre o mundo acadêmico e o dia-a-dia dos professores da Educação Básica.

b. desalienação: em poucos encontros, percebo que ocorre um certo processo de desalienação, na medida em que aspectos não percebidos da realidade e da educação passam a ser considerados. É muito interessante ver professores e professoras se dando conta de aspectos da prática educativa sobre os quais nunca tinham refletido sistematicamente. Em especial, acho que as reflexões sobre a natureza política da ação pedagógica e do trabalho da escola, bem como da tendência reprodutora do fazer pedagógico são muito impactantes. Possibilitam superação da visão ingênua em relação ao ofício de professor. É isso que eu estou aqui chamando de desalienação.

c. reencantamento e descoberta: professores que têm poucas oportunidades de formação no decorrer do exercício da profissão vão perdendo paulatinamente a prática de pensar a prática. Quando colocados em situação dialógica tendo em vista a análise crítica da prática, demonstram uma satisfação própria de quem se sente diante de um mundo novo de possibilidades. A profissão que havia caído em uma repetição e na rotina ganha novos contornos e passa a ser vista de um modo diferente. É o sentimento de que existe algo que pode ser feito dentro do campo de autonomia docente. É o sentimento de que existe um universo novo a ser explorado. Ver-se como potencial sujeito da própria prática pedagógica é uma descoberta nova para muitos professores e professoras e isso é um aspecto positivo que me chama muito a atenção nos projetos de formação que tenho coordenado junto com a professora Débora.

d. assunção da necessidade da autonomia docente: quando os professores se descobrem como aqueles que melhor podem identificar o que os educandos precisam e que, portanto, podem e devem se tornar protagonistas do planejamento e do fazer pedagógicos, é um momento muito bacana. É o momento que surge uma certa rebeldia de quem percebe que as autoridades da educação não deveriam se colocar

como donas da verdade e como repassadoras de fórmulas prontas que os educadores deverão aplicar. Certos mitos caem e os educadores passam a ver que a falta de autonomia não é uma característica inerente à profissão e sim uma construção histórica a que foram submetidos. Quando percebem que a autonomia deve ser assumida como condição para que o trabalho pedagógico tenha êxito é um momento muito marcante.

Agora vou enumerar dois aspectos negativos:

e. o silêncio ligado ao medo de falar/ a cultura autoritária da nossa educação: tenho percebido que uma das marcas recorrentes dos trabalhos de formação é que professores e professoras têm medo de falar de certos assuntos, pois sabem que aquilo não será bem visto pelas autoridades do município ou da própria escola. O próprio corpo docente desconfia dos colegas que são potenciais ameaças, na medida em que podem levar as informações aos superiores, deixando o clima bem carregado. Isso é muito assustador. Não dá para imaginar a possibilidade de um trabalho de formação bem sucedido, caso as pessoas não possam se sentir à vontade para dizer o que sentem e pensam, mesmo que isso possa contrariar a vontade das autoridades constituídas. As autoridades da educação precisam entender que os professores não podem ter medo de falar caso queiram que o trabalho deles tenha um salto de qualidade. O medo não resulta em trabalho pedagógico bem feito. É isso que os gestores públicos precisam entender.

f. a formação precária/ dificuldades de leitura de textos científicos: a formação básica e a formação inicial de muitos professores é bastante precária. Possuem diploma e estão contratados para exercer docência, porém, desconhecem aspectos elementares da profissão. nossa cultura educacional forjou uma identidade docente que não se enxerga como intelectual. Professores ficam surpresos nas formações quando solicitamos a leitura de um texto científico a ser debatido no próximo encontro. Aham que isso é um absurdo. Ouvi professores afirmarem que essa coisa de ficar lendo é desnecessária e que eles não gostam disso. Talvez não percebam a contradição dessa afirmação quando proferida por professores. A docência é uma atividade que, por princípio, pretende transmitir aos estudantes o desejo de aprender, de questionar, de indagar, de analisar, de ler e escrever. Como ensinar esse desejo se o próprio professor não o possui? Essa reação aversiva ao estudo, à leitura, à organização do pensamento a partir da reflexão junto a um texto acadêmico e a não percepção da

leitura como condição para a mudança da própria prática é algo muito sério. Não consigo imaginar as soluções que encontrei para os dilemas da minha vida docente sem ter lido muito e sem ter articulado a teoria com a prática. Cabe a nós formadores de professores refletirmos sobre caminhos para enfrentar esse problema.

3. Impressões que ficam a partir das experiências.

Fica a impressão de alguns limites que se mostram recorrentes aos diferentes contextos no que concerne à formação de professores durante o exercício da profissão.

São poucos os professores que tem tempo para pesquisar, planejar, selecionar conteúdos, refletir, buscar materiais didáticos alternativos etc. fora do horário em que estão na escola. A tendência acaba sendo o professor reproduzir o currículo oficial.

A rotatividade de professores de um ano para o outro e até mesmo de um semestre para o outro dificulta muito um trabalho consistente de construção de um projeto pedagógico comum.

O medo de ousar é constante entre os profissionais da educação. A democracia, enquanto concepção calcada na ideia de espaço para a livre circulação de opiniões entre os iguais e de autonomia institucional na construção de seus PPPs, ainda é tabu na nossa sociedade. A cultura autoritária que naturaliza as hierarquias e a relação de mando e obediência ainda prevalece no campo educacional.

Se quisermos que os professores das redes sejam efetivamente sujeitos de suas práticas, os sistemas de ensino precisam considerar que o professor precisa de, pelo menos, cinco tempos na escola.

1. Tempo em que atua em sala de aula;
2. Tempo em que cuida das demandas burocráticas e de avaliação dos estudantes;
3. Tempo em que faz o planejamento criativo das suas aulas;
4. Tempo em que participa da gestão democrática e construção do PPP da escola;
5. Tempo de estudo coletivo a partir das necessidades trazidas pela prática.

As 5 tarefas acima são inerentes à profissão docente. Por isso, políticas de formação que não ofereçam essas condições nunca serão suficientes para gerar mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores em um sentido crítico-libertador.

Não é possível afirmar e vivenciar PPPs contra-hegemônicos se não houver uma forte ligação e cumplicidade entre escola e comunidade. Professores, diretores e funcionários em geral, com razão, têm medo das retaliações. Só as comunidades organizadas politicamente podem fazer o trabalho de pressionar o poder público para a melhoria das suas escolas. Em troca, as escolas devem adotar a democracia participativa. Sem ela, os membros da comunidade não se veem como reais sujeitos construtores da escola.

Carta resposta escrita pelo professor e formador Dr. Valter Martins Giovedi

ANEXO D – CARTA 1 – FORMADOR B: CARTA-RESPOSTA DA PROFESSORA-FORMADORA

Olá meu querido Elson, bom dia!

É com muito carinho que escrevo esta carta para você e espero que eu consiga me expressar da melhor forma possível, mas caso isso não aconteça, já me coloco a disposição para continuidade do diálogo.

A proposta de estar nas escolas com professores e professoras em processo de formação permanente é um movimento que muito me fortalece enquanto docente, pois, sempre que tenho a oportunidade de estar participando destes momentos eu também me formo e me transformo enquanto educadora e enquanto sujeito. Digo isso, pois, eu não acredito que é possível ser professora universitária sem estar em permanente diálogo com o chão da escola pública, sem estar em diálogo constante com as pessoas que estão diariamente tendo que lidar com as adversidades que estão cada vez mais colocadas em nossas escolas.

Quando nos chega à demanda para participar como formadores (as), nos deparamos com muitos questionamentos: quem são estes (as) professores (as)? O que eles e elas esperam da formação? Quais serão as demandas? Será que iremos conseguir contribuir de alguma forma? Será que teremos tempo suficiente para fazer o trabalho que achamos que é necessário? Como será a aceitação dos (as) docentes? Entre outras.

Ao optar pelo referencial freireano de formação, temos uma metodologia que parte sempre de muita escuta, para depois podermos delinear os passos de nossa formação. A escuta e o diálogo inicial é sempre o que nos dá pistas de por onde iremos caminhar ao longo da formação. Temos ainda reparado que, no Espírito Santo, de Norte a Sul, as formações voltadas para a educação do campo e para as escolas do campo, ainda são escassas e, no viés freireano, praticamente inexistentes, o que por um lado é desafiador e por outro, bastante prazeroso, pois, as pessoas quase sempre tem muita sede em aprender e conhecer mais sobre Paulo Freire.

Em nossas duas últimas formações, fomos demandados a estar com professores (as) de salas multisseriadas do campo, o que para nós formadores foi bastante novo, já que até então só havíamos trabalhado com professores (as) de salas seriadas.

Tivemos que estudar também as especificidades desta realidade e, compreender que, por mais que parecesse um mundo totalmente desconhecido para nós, com o começo dos trabalhos, percebemos que as angústias dos (as) docentes de salas multisseriadas eram muito parecidas com os das salas seriadas o que nos levou a algumas reflexões. Pudemos perceber que o problema não é se estamos falando em salas com estudantes de uma mesma série ou não, mas, o problema está em como estas aulas vêm sendo planejadas e que tipo de currículo está sendo implementado nessas salas de aula.

Ao iniciar o trabalho com as multisseriadas talvez já tivéssemos esta hipótese, mas, precisamos ouvir os sujeitos para constatar que era isso mesmo: temos que romper com o currículo tradicional que está nas escolas para que possamos realmente conseguir romper com uma educação que não é significativa para os estudantes e professores (as) (sejam estes de salas seriadas ou multisseriadas). Junto com as professoras e professores, conseguimos refletir que grande parte da dificuldade do trabalho dos (as) docentes está em não saber como romper com o currículo imposto pelo sistema educacional, o que acaba aprisionado tanto os (as) estudantes quanto aos professores e professoras, que vão todos os dias trabalhar infelizes.

Pudemos notar que ao longo de nossa formação, muitos docentes se despiram de pré-conceitos sobre a família, a indisciplina, a multisseriação, etc. Dialogamos muito sobre a culpabilização de fatores que na verdade só respondem a um sistema que oprime tanto os (as) estudantes, quanto os (as) professores (as), diretores (as) e toda uma comunidade escolar.

A proposta da educação do campo, alinhada a educação popular, é que possamos pensar uma educação e uma escola que ainda não existe, uma escola em que seja possível fazer o currículo junto com os sujeitos da escola e, fazendo currículo com eles, possamos transformar as relações em relações mais democráticas, mais emancipadoras. A educação do campo não está a serviço de uma sociedade capitalista, competitiva e excludente, mas, de uma sociedade em que todos e todas possam coletivamente construir espaços mais humanizados e com mais equidade social. A escola do campo deve se preocupar sistematicamente com isso.

A formação permanente de educadores e educadoras pretende, de forma dialógica desvelar essas relações de opressão, pois, na minha visão, a grande parte dos (as)

professores (as) não tiveram a oportunidade de passar por uma formação inicial que se propusesse crítica a ponto de garantir essa reflexão. Vemos que a maior parte dos (as) docentes do estado do Espírito Santo é formada por cursos à distância em faculdades privadas que, muitas vezes não estão preocupadas em romper com o que o capitalismo propõe muito pelo contrário, somente reproduz o que já está legitimado pela burguesia.

Enquanto professora universitária, formadora de futuros professores (as) me preocupa muito que tipo de profissionais estamos formando. Questiono-me se estamos conseguindo romper com uma formação elitista, burguesa e descontextualizada. Acredito que a universidade e os cursos de formação de professores (as) devem se indagar constantemente sobre isso: que tipo de professor (a) estamos formando? Para que escola? Para que sociedade?

Percebo também que nossa proposta de formação na perspectiva freireana incomoda a muitos professores (as), pois, não há possibilidade de fazer uma formação excluindo o mundo que está ao nosso redor e muitas vezes isso traz para dentro da formação assuntos polêmicos, como por exemplo, em nossa última formação, em pleno contexto de eleição presidencial, o que refletiu diretamente em nossas relações e percepções sobre a conjuntura que nos cercava. Mas, como a teoria crítica que nos baseamos diz que a educação é política e que não podemos nos afastar da realidade, em muitos de nossos encontros abrimos a palavra para que qualquer pessoa presente pudesse se colocar e trazer seus argumentos. Isso para nós é imprescindível em uma formação.

Eu tenho certeza das transformações que aconteceram durante as formações, apesar de também saber que muitas pessoas entram e saem “fechadas”, sem podemos perceber o quanto aquela pessoa conseguiu aprender e ensinar no processo. Mas, também acredito que a formação do ser humano se dá ao longo da vida e, de alguma forma essas pessoas se transformam ao dialogar conosco.

É muito gratificante durante a formação ter o retorno dos (as) professores (as), que vem muitas vezes emocionados (as) até nós, dizer que nunca haviam tido a oportunidade de refletir sobre sua prática, nunca tiveram a possibilidade de falar coisas e ouvir coisas como ocorre nas formações. É interessante na avaliação final dos (as) professores (as) perceber como que alguns conseguiram romper com pré-

conceitos tão cristalizados em nossa sociedade que culpabiliza a família (como sendo desestruturada), que culpabiliza o (a) estudante (como sendo aquele que não tem interesse) e, como muitos conseguem refletir de maneira crítica, ainda que muitas vezes inicial, sobre sua própria prática.

Eu aprendi e aprendo a cada formação como o silêncio é precioso. Eu muitos momentos me pego em silêncio a maior parte do tempo, mas, dentro de mim tem turbilhões de dúvidas, angústias, reflexões, mas, eu aprendi que para que eu também possa me formar enquanto formo, eu preciso ouvir mais do que falar e isso tem sido muito importante nessa minha caminhada desde que cheguei à UFES, desde que cheguei ao Espírito Santo, um estado até então por mim desconhecido.

Gostaria de finalizar agradecendo a oportunidade da parceria com o professor Valter, pessoa corajosamente humilde e que me tem possibilitado infinitos aprendizados e, sem menos importância, agradecer a convivência sempre amorosa com você Elson, um ser humano de luz, que por onde passa deixa suas sementes de esperança. Muito obrigada pela oportunidade de ter vocês em meu ciclo de companheiros de luta. Fico a disposição para continuarmos o diálogo. Há-braços!

Débora Amaral

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA SUPORTE DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Bloco I
Data:
Local:
Nº de professores-participantes:
Proposta desenvolvida no encontro:
Bloco II
A reunião tem início no horário? Há algum atraso? Quanto tempo? Quais as razões?
O ambiente é organizado de modo a facilitar a reunião, a interação entre os professores e o desenvolvimento das atividades de grupo propostas?
As atividades são planejadas?
No desenvolvimento das atividades é apresentado um tema a ser discutido e/ou estudado?
A pauta é organizada de acordo com o tempo dos encontros?
A pauta do encontro é apresentada no início do encontro?
Há momentos em que o professor-formador inclui outros assuntos a partir dos diálogos e debates em grupo?
Há leitura de texto clássicos sobre as reflexões e propostas de temas em estudo?
Há leitura/apresentação de síntese do encontro anterior?
Os professores-participantes são envolvidos em tarefas a serem desenvolvidas através da busca de objetivos comuns?
Os professores-formadores apresentam aos professores-participantes a forma como será desenvolvida o trabalho, a fim de esclarecer e orientar como será feito para atingir o objetivo do encontro?
Há troca de experiências práticas dos professores?
Há estudo teórico sobre o tema escolhido?
Os textos propostos para estudos e leitura são adequados às necessidades dos professores-participantes?
Os professores-formadores tem domínio do tema em estudo?
Durante ou após a leitura do texto os professores-participantes são questionados sobre entenderam ou sobre o que acharam da leitura proposta?
Há um levantamento dos pontos principais do texto e sobre as reflexões e movimentos do pensamento surgidos a partir dos momentos da formação?
Há realização de uma avaliação final do encontro?
Como os professores-participantes reagem a cada momento do encontro?
Os professor-formadores colocam-se acessíveis para lidar com as limitações dos professores-participantes, considerando a dificuldade, incompreensões e pouco contato com os temas abordados durante o encontro?
Questões que nos momentos do encontro da formação que mais despertaram contradições sobre os aspectos estruturantes da formação?
Elementos das categorias freireanas que foram mobilizados pelos professores-participantes a partir das mobilizações dos professores-formadores
Manifestações que fortemente caracterizaram satisfação e insatisfação com a estrutura proposta para o encontro? Suas razões?
Aspectos gerais do processo formativo do encontro que merece ser evidenciado como objeto de reflexão e análise?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: CONHECENDO O GRUPO DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE

Bloco I	
Nome Completo	
Data de Nascimento	
Escola que trabalha	
Função que exerce	
Série que atua	
Número de estudantes que atende	
Sala é	Seriada () ou Multisseriada ()
Disciplinas que leciona	

Bloco II	
Curso Superior	
Formação na modalidade	Presencial () ou EaD ()
Instituição de formação	Pública () ou Privada ()
Pós – graduação, nível especialização	

Bloco III	
Tempo de serviço como professor	
Tempo de serviço como professor na rede de ensino de São Domingos do Norte	
Tempo de serviço como professor em escolas do campo	

Bloca IV	
Quais cursos ou formações foram dadas pela secretaria de Educação de São Domingos do Norte, que você já participou?	
A escola que você atua tem equipe de trabalho, composta por profissionais, além de você?	
Qual (is) projetos estão sendo desenvolvidos na escola em parceria com a secretaria de educação?	

APÊNDICE C – FOLHA DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM SÃO DOMINGOS DO NORTE

Responda com total liberdade. Nada do que você escrever aqui será utilizado contra você.

Observação: Essa atividade corresponderá a 8 horas de Tempo Comunidade.

Escola de atuação: _____	
Município: _____	
PARTE 1 - Faça uma avaliação do desempenho do professor (a) formador (a), considerando os seguintes aspectos:	
01	PONTUALIDADE: () Satisfatória () Insatisfatória
02	CONTEÚDOS PROPOSTOS: () Relevante () Irrelevante Justifique a resposta: _____
03	MÉTODOS DE TRABALHO: () Satisfatória () Insatisfatória Justifique a resposta: _____
04	PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO: () Satisfatória () Insatisfatória Justifique a resposta: _____
05	PROPOSTA DAS ATIVIDADES TEMPO COMUNIDADE (leituras e escritas): () Satisfatória () Insatisfatória Justifique a resposta: _____ Sugestões de avaliação: _____
06	RELAÇÃO INTERPESSOAL: () Adequado () Inadequado Justifique a resposta: _____
07	SUAS EXPECTATIVAS em relação ao curso de foram atendidas? () Sim () Não () Parcialmente Justifique a resposta: _____
PARTE 2 – Sobre o seu processo de aprendizagem.	
08	Qual a importância que o curso teve para a sua formação?
09	Com os diálogos, proposições das leituras e de práticas pedagógicas e momentos presenciais da formação foram de contribuições para sua prática em sala de aula? () Sim () Não () Parcialmente Justifique a resposta: _____
10	Das propostas e práticas trazidas pela formação, chegou a utilizar alguma em sua prática de sala de aula? () Sim () Não () Parcialmente Justifique a resposta: _____
PARTE 3 – Avaliação Geral da formação e Autoavaliação	
11	Já havia participado de alguma formação em que o tema base do conteúdo fosse: a) Pensamento de Paulo Freire: () Sim () Não () Parcialmente b) Educação do Campo: () Sim () Não () Parcialmente Qual sua opinião? _____
12	a) Proposições/críticas sobre a formação: b) Sugestões para a formação: _____
13	Como avalia a sua participação, frequência, envolvimento e produção durante todo o processo da formação? () Satisfatória () Insatisfatória () Parcialmente Satisfatória Justifique a resposta: _____
14	Se você pudesse destacar algum (ns) momentos de estudo e reflexão que te marcou positiva ou negativamente. Qual destacaria? _____

**APÊNDICE D – CARTA-ENTREVISTA PARA OS/ PROFESSORES-
FORMADORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
VITÓRIA- ES**

CARTA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES-FORMADORES

Elson Augusto do Nascimento, 01 de maio de 2019.

Queridxs professorxs Débora e Valter,

Estivemos juntos por uma linda trajetória de formação de educadoras (es), no município de São Domingos do Norte – ES, numa perspectiva de formação permanente freireana. Neste período de formação, na condição de aluno pesquisador, através da metodologia de pesquisa de observação participante, pude vivenciar as mais significativas experiências de formação numa perspectiva freireana.

Ressalto que, por todos os meus dezesseis anos de magistério como professor na Educação Básica, não havia presenciado uma formação com esse viés filosófico e pedagógico.

Tendo em vista que a finalidade da pesquisa que desenvolvo no mestrado é compreender e propor intervenções a partir do diálogo crítico com formações de educadoras (es) realizadas a partir do paradigma da formação permanente, defendida por Paulo Freire, percebi que vocês se implicam em tornar a formação que desenvolvem um encontro fecundo da reflexão crítica sobre a prática, fundindo dialeticamente a prática e a teoria, numa relação com a educação do campo e os pensamentos de Paulo Freire.

Desse modo, venho até vocês, utilizando deste recurso de comunicação tão presente na literatura freireana, para buscar uma escuta sobre a experiência de vocês com o Programa de formação permanente de Paulo Freire e Educação do Campo, que desenvolvem já há alguns anos nos municípios do estado do Espírito Santo.

Ainda, indago-os sobre como surgiu a necessidade da proposta, aspectos relevantes vivenciados e experienciados com a formação e as impressões que ficam quanto a

vivenciar o diálogo sobre Educação do Campo articulada com Paulo Freire junto a professores da Educação Básica Capixaba.

Abraços freireanos,

APÊNDICE E – RELATÓRIO DESCRITIVO DOS ENCONTROS, RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

RELATO 2

Violência Simbólica e o conceito de motivação na perspectiva de Freire

O início do encontro 2, em quatorze de junho de dois mil e dezoito, no município de São Domingos do Norte, se deu com um pouco de atraso, às treze horas e vinte minutos. O início se deu com a organização do ambiente, em uma sala de auditório, de uma Escola Estadual, cedida à Secretaria de Educação como parceria. A sala foi posta na forma de semicírculo, instalou e verificou os equipamentos a serem utilizados, tais como Datashow, áudio e outros. Ao mesmo tempo chegavam os professores participantes que iam se organizando para o início das atividades. Notava-se que alguns buscavam um local para, ali, terminar a escrita da atividade proposta para o tempo comunidade. Outros já se mostravam ansiosos, perguntando em qual momento seria feita a entrega das atividades e havia, ainda, aqueles que trocavam informações e conversavam entre si sobre o desenvolvimento da atividade.

Logo, a proposta do dia se iniciou, com o professor-formador realizando a “chamada”, verificando as presenças. Houve a identificação daqueles que estavam vindo pela primeira vez e foi possível, perceber que um grupo havia faltado, de aproximadamente oito professores participantes.

O professor-formador iniciou dando boas-vindas, demonstrou sua alegria de estar com todas e todos. Apresentou a pauta do encontro do dia. Fez o diálogo, como combinado no encontro anterior, sobre o calendário e novo horário da formação, como foram as solicitações feitas pelos participantes no encontro passado.

Fica esclarecido, que fora atendida ao pedido dos participantes. Encontros com tempo de 3h e ampliando o quantitativo de momentos. Todos demonstraram satisfeito e de acordo com o proposto.

Momento 1: Análise das práticas e concepções vigentes		
Encontro/Carga horária	Mês/ Ano	Atividade de TC
1º (4h) – total parcial: 4h	24 de Maio/2018	(4h) – total parcial: 4h
2º (3h) – total parcial: 7h	14 de Junho/2018	(4h) – total parcial: 8h
3º (3h) – total parcial: 10h	28 de Junho/2018	(4h) – total parcial: 12h

Momento 2: Elaboração de currículos e práticas pedagógicas		
Encontro/ Carga horária	Mês/ ano	Atividade de TC
4º (3h) – total parcial: 13h	12 de Julho/2018	(4h) – total parcial: 16h

5º (3h) – total parcial: 16h	26 de Julho/2018	(4h) – total parcial: 20h
6º (3h) – total parcial: 19h	09 de Agosto/2018	(4h) – total parcial: 24h
7º (3h) – total parcial: 22h	23 de Agosto/ 2018	(6h) – total parcial: 30h
8º (3h) – total parcial: 28h	13 de Setembro/2018	(6h) – total parcial: 36h
9º (4h) – total parcial: 32h	27 de setembro/2018*	(4h) – total parcial:
10º (4h) – total parcial: 32h	18 de outubro/2018*	(4h) – total parcial:
11º(4h) – total parcial: 36h	08 de novembro/2018*	(4h) – total parcial:
12º (4h) – total parcial: 44h	22 de novembro/2018*	(4h) – total parcial: 46h
12º (4h) – total parcial: 40h	05 de dezembro/2018	(4h) – total parcial:
TOTAL 44h	Total de TU: 41h + Total de TC: 49h = 90 horas	

*Horário de verão.

Nesse momento o professor-formador retoma a atividade de questionário aplicado aos professores, do encontro anterior, sobre o maior problema sentido por eles no contexto escolar, as análises e compreensões que tem a respeito.

Tabulação das respostas à questão (a)		
Como professor (a), qual a maior problema que você sente no contexto de sala de aula?		
Problema citado	Questionários que o citaram	Total de respostas sobre este problema
- Diferentes níveis em sala de aula; níveis muito desiguais dos estudantes (turmas multisseriadas). (3º)	1, 2, 6, 9, 11, 14, 38	7
- Indisciplina; Falta de limites dos educandos. (6º)	1, 16, 33	3
- Falta de apoio dos pais; desestrutura familiar; falta de acompanhamento dos pais; fatores sociais e emocionais. (2º)	3, 5, 7, 9, 13, 14, 20, 28, 29, 30, 32, 34, 41	13
- Falta de espaço na sala de aula; falta de infraestrutura da escola. (5º)	4, 10, 15, 24, 32	5
- Desinteresse dos alunos; falta de envolvimento dos alunos; falta de compromisso dos alunos; desmotivação dos alunos em aprender; falta de curiosidade pelos assuntos acadêmicos. (1º) –PONTO DE PARTIDA.	7, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42	16
- Dificuldade de aprendizagem; desempenho ruim dos alunos nas atividades e avaliações. (4º)	8, 12, 20, 26, 31, 43	6
- Falta de apoio pedagógico na escola. (7º)	36	1

Fonte: Produção dos professores, a partir da atividade diagnóstica do 1º encontro de formação, em 24.06.2018.

O professor-formador entrega a cada participante o quadro com o resultado de suas respostas, inicia com eles a leitura, compreensão dos elementos apresentados por eles, faz uma classificação de caminho de prioridade a partir do quantitativo de manifestações em comum e destaca o ponto de partida:

- *O programa de formação tem como intenção ser uma proposta que parta das necessidades reais de vocês professoras e professores. – Precisa reconhecer as*

questões que mais afligem as práticas de vocês em sala de aula – apresenta o professor-formador.

- Ao observarmos a tabela podemos notar que as questões de demandas apresentadas são temas de manifestações gerais, tanto na região em que estão, como no Brasil e até em outros países, no que se refere as angústias identificadas em professores e professoras, quando o assunto é a sala de aula.

- O maior desafio é repensar as formações oferecidas aos professores, para que sejam relacionadas às questões provocadas pelos professores, a partir de uma escuta de suas necessidades.

- No nosso caso, o ponto de partida da formação será o que foi mais evidenciado. O desinteresse dos alunos, a falta de envolvimento dos alunos, falta de compromisso dos alunos e a desmotivação e não curiosidade. – Numa linha de análise – reflexão e solução. – Destaco que temos a partir deste quadro diagnóstico uma série de possibilidades que permite a Secretaria Municipal de Educação promover um conjunto de formações municipais para seus professores por um longo período. – Aqui, por termos um tempo reduzido, vamos nos deter aos mais evidenciados e tentar dar conta de refletir a partir deles, mas deixaremos como sugestão para a secretaria esse conjunto de possibilidades apresentado por vocês.

Os professores e professoras participantes escutaram atentamente o professor-formador, reconheceram e concordaram com o que foi apresentado como maior questão demandada. Nesse momento o professor-formador expõe para a turma como se dará as fases da formação:

- A Primeira fase será uma fase que a definiremos como fase analítica, tempo de compreensão científica das questões que envolvem a formação, o problema proposto pelos participantes. – É etapa de busca do entendimento do problema. – Realização do diagnóstico e do sentido do diagnóstico bom versus diagnóstico ruim. – O que estamos dizendo sobre o problema traduz as respostas que temos sobre ele. – É momento de ver, desvelar, compreender as interpretações que se tem sobre o diagnóstico. – É hora da busca de um consenso sobre a forma de olhar para o problema.

- Nessa perspectiva, a proposta de Freire vem como uma alternativa remédio para os problemas e na busca de soluções para a superação das situações limitantes apresentadas.

Seguindo sua exposição o professor-formador, apresenta a Segunda fase da proposta de formação:

- Na segunda fase da proposta, será momento de colocar em prática. Pôr a mão na massa! – Ainda, será um momento proposito, pois ele nunca se esgota, porque o momento analítico é contínuo e está presente por todo o processo. – A busca de caminhos para a superação dos problemas tem a ele atrelado a análise contínua. Nesse momento, o professor chama os participantes para a tranquilidade diante do processo de formação, destacando que o tratamento e o surgimento de soluções se dão nessa dinâmica de relação.

No encontro anterior, foi orientado para o Tempo Comunidade a leitura do texto “O conceito de violência simbólica para Bourdieu e Passeron” (GIOVEDI, 2012). O professor-formador retoma a leitura do texto feita pelos participantes e propõe um diálogo a respeito do tema Violência Simbólica na Educação. Inicia apresentando um fichamento sobre o texto²⁶. Relata do porquê trouxe o fichamento e divide com o grupo como se dá sua experiência de leitura, utilizando a estratégia apresentada, anunciando o quanto a prática o ajuda na compreensão e qualidade de suas leituras.

- Encaminha aos participantes o professor-formador: - Gostaria de propor, que pudéssemos fazer uma exposição geral do texto lido por vocês, a fim de assegurarmos uma construção lógica da compreensão do texto.

Nota-se nesse momento que uma inquietação e desconforto trazidos pelos participantes sobre a leitura que realizarão. Mostraram-se incomodados com a prática de produção escrita a partir da leitura. Relataram dificuldade de compreensão, dificuldade para lidar com a escrita, linguagem do texto foi difícil para boa parte dos

²⁶ O Conceito de violência simbólica proposto por Bourdieu e Passeron: - o que será visto neste item: uma síntese de A Reprodução. – três Aspectos que serão tratados nessa síntese. – 1º o papel da escola na visão liberal de mundo. – 2º a desconstrução realizada pelos autores: - o habitus; o ethos pedagógico; o capital cultural. – o sistema escolar assume como melhor determinada cultura: a dos privilegiados. – Como a escola opera: ela produz o fracasso e o atribui ao aluno. – Adaptação desse raciocínio ao que ocorre no Brasil. – O aluno que a escola pressupõe: o aluno das elites. – Alguns saberes e rotinas que a escola é bem-sucedida ao transmitir. – O sucesso da escola para inculcar a meritocracia. – A impossibilidade de um trabalho pedagógico que diminua a distância cultural entre as classes. – A mobilidade social no capitalismo é restrita e nunca acessível a todos. – a escola produz resultados desiguais, pois atua com base em certo habitus. – Portanto, a escola por sua maneira de funcionar, reproduz a estrutura social de classes. – 3º o conceito de violência simbólica nos termos dos autores. – A capacidade humana de produzir significações distintas. – Violência simbólica é a imposição de certas significações ao colocá-las como padrões de sucesso e fracasso. – Portanto, o que é a ação pedagógica. – Porque a ação pedagógica é violência simbólica. – Enfim, a grande contribuição de Bourdieu e Passeron. – A diferença de abrangência entre violência simbólica e violência curricular. **Autor: Professor Formador. Esquema referente ao trecho retirado de GIOVEDI, Valter Martins. O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular. Tese de doutorado. PUC-SP, 2012. (p.41-48).**

participantes, mas trouxeram estar impressionados com o tema “violência simbólica”, dizendo nunca terem pensando sobre a existência dele em sala de aula.

O professor-formador, na tentativa de dar coerência na compreensão e diálogo sobre o texto, faz uma apanhado da trajetória do texto, mostra elementos sobre a relação do texto e sua experiência de leitura do livro “A Reprodução”²⁷, dos Anos 70. Conduz uma explanação comentando sobre o texto, mostrando que é finalidade do texto responder o sentido de violência simbólica e sua relação com ação pedagógica, num contexto de violência simbólica. Traz durante a exposição uma série de indagações reflexivas para o grupo sobre o sistema escolar brasileiro:

- Pensemos, a serviço de que e por qual manutenção a escola trabalha? – Alimenta a desigualdade? – Quais sentido se dá ao mundo a partir do lugar que se está? – As práticas pedagógicas expressam algum tipo de violência simbólica?

Após esse momento, abre para a participação dos participantes, pedindo que respondam à questão: “Qual o ponto do texto que chamou mais a sua atenção? Justifique”.

Uma professora participante, pede a palavra e traz sua impressão sobre a leitura e o que ela pensa sobre a relação de alunos de classes sociais diferentes com a escola:

- Há uma sociedade dividida em classes, onde existe os mais favorecidos, ou seja, os privilegiados em todos os aspectos: financeiro, intelectual, familiar e social, a classe dominante. E, há, os menos favorecidos, pobres, de famílias desestruturadas, pais analfabetos, a classe dominada. Segue a professora: - Ao contrário do que deveria ser o papel da escola de promover e emancipar aqueles portadores de um habitus menos adequado as exigências escolares. - Afinal, a escola deveria favorecer igualmente a todos, diminuindo pelo menos as desigualdades sociais, mas infelizmente ela produz uma violência simbólica com seus conteúdos desprovidos de significados, seus métodos passivos, com classificação mediante nota e etc. – Como se os alunos fossem operários de fábricas marcados por uma hierarquia, produção em série, controle de tempo, com sinal apontando a entrada e saída dos alunos, a reprovação como se fosse a demissão. – Assim, temos uma escola que contribui ainda mais para perpetuar a desigualdade entre ricos e pobres e marcar uma sociedade com tantas desigualdades. – A escola não promove e não supera as desigualdades e não produz possibilidades para as mudanças. – Tudo que esses autores falaram,

determinou o sucesso ou fracasso das escolas, sobre determinados alunos. – Então, eu entendi assim, que aquele aluno que é bem-sucedido financeiramente na sociedade, é o que tem família estruturada, que tem pais que são alfabetizados, pais que tem condições de acompanhar, esses alunos, no dia a dia. – Por exemplo, uma família que os filhos têm pais com nível superior, eles ajudam essas crianças em casa, eles acompanham. – Ao passo que, eu tenho alunos na minha sala de aula que os pais são analfabetos. – Então, como eles vão acompanhar esses alunos? – Eu tenho alunos, por exemplo, que não tem computador, não tem acesso a livros. – Esses alunos eles não vão ter as mesmas condições de superação na escola, porque a condição financeira da família, o intelecto da família, a desestrutura da família não ajuda. – Muitos têm pais que usam droga. - Tem alcoolismo em casa. – Numa família que tem condição financeira, o desempenho do aluno vai ser muito melhor, enquanto que o aluno que não tem condições dos pais acompanharem e esses pais acham que a escola não vai modificar em nada a vida deles, não acham isso importante. – Eles mandam os filhos para a escola porque são obrigados, porque se não o Conselho Tutelar vai lá na casa deles. – Para esses, a escola não vai modificar em nada a situação deles. – Não acham isso importante! – Já em famílias que tem uma condição social muito superior é contrário. - Os pais exigem ficar duas três horas fazendo dever de casa, eles têm pesquisa em livro, em computador. - É um mundo diferente. - E ele vai se ascender social, enquanto o outro tipo de aluno vai sempre permanecer na inércia.

- A escola tem suma importância na formação do indivíduo. Através do conhecimento passado aos alunos, esses poderão assumir um papel perante a sociedade futuramente. O conhecimento adquirido possibilita aos educandos uma formação contínua assumindo papéis de cidadania dentro sociedade, papéis esses que futuramente através de toda bagagem transmitidas pelos educadores, como valores éticos, cidadania, criticidade responsabilidade, os auxiliarão na conquista de seu espaço no mercado de trabalho. – Eu acho a minha visão contraditória com a do Bourdieu e Passeron. – Eu vim de família de classe baixa, por exemplo, a minha mãe ela não teve conhecimento, ela não terminou os estudos e nem por isso ela deixou de me auxiliar nos meus estudos. – Tanto que eu consegui fazer uma faculdade, mesmo que privado. – Consegui finalizar e estou dentro do mercado de trabalho, graças a alguns professores que me deram aula. – Consegui me espelhar e consegui me ver neles. – Mas isso vai da capacidade e da vontade de força de cada um. – A minha

visão é essa! – Eu não concordo com o que eles dizem! – Claro! A sociedade em massa é assim? – É! – Eles trazem uma realidade da cidade grande. Eles não trazem essa realidade da cidade do interior. – A cidade do interior, ela possibilidade uma oportunidade maior. Cada um se conhece, cada um se ajuda. – Agora, na cidade grande não! É a massa de gente rica, é a massa de gente pobre – finaliza a segunda professora participante que se coloca a partir da leitura do texto.

Uma professora traz um depoimento do tempo, quando fazia o segundo grau:

- Quando eu fazia o técnico contabilidade, tinha aqueles alunos que eu me perguntava como eles conseguiam fazer todas aquelas coisas difíceis que eram dadas nas aulas. – Vejo esses alunos, hoje em dia, trabalhando em fábricas, no comércio. – Aí, eu vejo outros, que eram uma porteira, burros, mas, porque os pais tinham poder aquisitivo, tiveram condições de ingressar em uma Universidade e estão lá: dentista, médico, engenheiro, advogados e empresários. – E os outros, eram infinitamente mais inteligentes, mas porque não tinham condições, se tornaram operários e trabalham em fábricas. – Eu me identifiquei muito com esse texto. – Acho que a sociedade é exatamente como os autores do texto colocaram, na minha visão. – Dificilmente é diferente. – Há algumas exceções, de alguns conseguirem se sobressair e fazer uma faculdade de medicina e tal. – Por exemplo, na massa, quem estudou em escolas públicas ... quantos ingressam na universidade de medicina!? – Por exemplo Pedagogia igual a gente. A gente é pobre faz mesmo! – Agora um curso que vai dar ascensão, vai ficar rico, não se consegue. – Faz uma faculdade que você consegue pagar – Eu acho que a escola reproduz a sociedade. – Mesmo, você, sendo muito inteligente, você não vai ter as mesmas oportunidades, a desigualdade é muito grande. – O pobre vai fazer pedagogia e outros cursos mais baratos e os que tem condições vão conseguir vencer. – A escola não promove a ascensão. – Eu acho que a sociedade é exatamente como eles disseram.

Uma terceira professora participante se manifesta e apresenta, também sua visão sobre a leitura do texto:

- Eu concordo com os autores! – Na escola, infelizmente, a gente faz exatamente, o que os autores falam. – A escola é espelho da sociedade. – A gente faz a violência simbólica com os alunos, sim! - Os alunos que têm melhores famílias, que tem estudos, que vive em casa, que tem computador. É tratado diferente. Mesmo que você não queira. E, por que a gente pratica violência simbólica? - Porque nós somos cobrados pelo sistema. A gente tem que dá resultados. - Tem cobrança para a escola:

do município, da família, do governo, do Brasil, do fórum, do Ideb. Todas as cobranças! - Ah! Tem que dar resultado. - Então, você passa para o aluno a violência simbólica, por que você passa a violência curricular que já está construída. Por que, ultimamente, no Brasil tudo é culpa da escola. - Tudo se quer colocar para a escola. - Por isso, profissionais da educação estão sendo violentados, as crianças estão sendo violentadas. - Porque a escola não tem estrutura para dar conta de tudo.

- Quero abordar, aqui uma de nossas provinhas, que é a do PAEBES, né. – Primeiro ano vem texto a nível de terceiro ano e olha lá. Para nossos alunos lerem e interpretar sem o nosso auxílio. - Vai aí, a tal da violência simbólica, joga as coisas no meio da cocha e o aluno tem que se virar.

Uma professora interrompe a colega e completa: - A nossa realidade é totalmente diferente.

- A professora anterior retoma a fala e continua: - A realidade de nossos alunos é totalmente diferente, da que está naqueles textos grandes. - Tem coisas que eles nem sabem o que é aquilo, por mais que a gente mostre por fotos, eles não conhecem. – Tanto que quando eles vão relatar o que eles fizeram nas férias eles dizem “ ah, eu fui lá na casa da minha avó”, “ ah eu brinquei com meu primo” é o máximo que eles dizem ter feito. – Se eles falarem que nunca foram na praia, é o normal de nossos alunos. – Não que sejam tão carentes. – É uma cultura diferente, uma realidade diferente.

O professor-formador a partir das manifestações de alguns participantes traz reflexões sobre questões colocadas²⁸:

- Para os sociólogos, os autores, não existem exceções. – Não trabalham com regras. -Para Bourdieu e Passeron, a sociedade vende uma verdade como verdade, que não é verdade. - Vendem-se ideias de que se você se esforçar, você chegará. – Não é problema os indivíduos, mas as regras dos indivíduos. – Traz a ideia de uma aparência aparente, como exemplo o Enem.

- Vê-se gente nascendo ao lado da linha de chegada e outros nascendo muito longe da linha de chegada, passando a ideia de que a oportunidade é igual para todos.

²⁸ Utilizou como apoio apresentação em slides, com o título: “Reflexões sobre o nosso papel como educadores (as) da Educação Pública diante da violência simbólica, conforme descrito no Anexo 2, deste texto.

- Essa distinção no mundo familiar, já é uma forma de definir o fracasso escolar. – Tentar estabelecer através dos aspectos culturais determinações sobre o fracasso e o sucesso de uma pessoa.

O professor-formador faz abordagens sobre os mecanismos de classificação, sobre a visão de determinados comportamentos serem uma exceção, quando se trata de uma classificação social. Essa tentativa instalada na sociedade e na escola, de estabelecer crenças de que a melhoria de vida só se dá com esforço individual. De que há uma ideia impregnada nos discursos de que tudo se dá por uma questão de mérito. O formador provoca nos participantes o desafio de que essa concepção precisa ser desconstruída. Chama para repensar a relação de igualdade e desigualdade social. Afirma que o papel da educação, sendo ela responsável para diminuir desigualdades sociais: é vender a ideia de que pela educação se vende igualdade social e justiça social.

Uma professora se coloca:

- O sistema cobra muita da gente. Só pensa em resultados. Somos cobrados, o tempo todo e acabamos praticando violência curricular, pois ela está construída na escola, pelo currículo que temos.

O professor formado:

- A concepção de aluno ideal colocada pela escola é equivocada. – O papel e a função da avaliação que quantifica, o discurso que pratica classificação e a existência de uma avaliação igual para alunos de vida, origem, cultura e história de vida totalmente diferente é um tipo de violência simbólica, sim! Praticada no mundo da cultura dos alunos.

- Precisamos compreender que a desigualdade não foi produzida por ele. Ele nasceu naquela desigualdade. – A ordem e a cultura escolar vigente geraram tendências de como a vida será traçada.

- Temos visto as avaliações externas, como exemplo o Enem a serviço da elite. – Precisamos nos perguntar o que é a escola e que saberes a escola traz. – Pensar para qual aluno a escola tem feito sua ação.

- Como exemplo, o currículo criado pelo professor na relação com seus alunos e um currículo presumido pelo professor aos seus alunos, no segundo caso, temos invisibilizado um caso de violência simbólica.

Professora participante interrompe e diz:

- Os professores têm muita preocupação em seguir os conteúdos. Fica muita na teoria. São muito tradicionais. Valorizam a memória.

- O professor, no comum, se preocupa com o currículo dado. [...] pouco se usa do conteúdo para envolver com a comunidade. – A gente medo das cobranças da família, da secretaria. – Assim, se a nossa sala não se sair bem nos resultados das provas externas, vamos ser cobrados por todo mundo.

O professor-formador apresenta a existência de uma Pedagogia da Violência. Acredita que a libertação dela é um desafio necessário para os professores e professoras. E afirma que só é possível essa libertação a partir da tomada de consciência da existência dessa pedagogia violenta no contexto escolar e nas práticas pedagógicas e curriculares estabelecidas.

- Preciso compreender que há um poder que molda a escola. – Para enxergarmos isso, temos que compreender como é composta a escola, assumir a existência de uma prática instalada pra competição e se perguntar qual o sentido dado para os conteúdos.

- Nosso maior desafio é a desconstrução do sistema como forma de libertação, dele.

- O professor como vítima da violência simbólica, como foi dito por você em um momento das manifestações, digo, que ele para romper com esse efeito, precisa entender que a atividade dele, a necessidade dele não é e nunca pode ser o ponto de partida de sua prática.

As reflexões seguiram em um diálogo sobre o capital cultural, a valorização ao acúmulo de conhecimento escolarizado em detrimento ao conhecimento acumulado na experiência. Ou seja, a valorização de um em detrimento a outro. Trata dos rituais promovidos pela escola e a relevância de repensarmos nossa ação diante dessas práticas. Todos o processo se dá na busca da desconstrução de um pensamento, comportamento e prática educativa e pedagógica que potencializa a alienação e a apropriação de um conhecimento de forma não viva.

Nesse momento, o professor-formador apresenta slides, o primeiro diálogo tem como título a “ A Falácia da meritocracia educacional”:

Título: A FALÁCIA DA MERITOCRACIA EDUCACIONAL, autor Valter Martins Giovedi
PARTE 1: O que é o Enem e os antigos vestibulares e quem neles se sai bem?
1. Em países justos o Enem não existe, pois neles a educação é entendida como direito humano e todos os(as) cidadãos(ãs) podem dela usufruir sem qualquer interdição.
2. Em sociedades justas não existem provas classificatórias que se escondem por trás da ideologia da meritocracia.

3. Em sociedades justas, todos(as) os(as) cidadãos(ãs), independentemente da origem social, origem regional, cor de pele, etnia, gênero, orientação sexual, idade etc. têm acesso a todos os níveis de educação que almejem.
4. No nosso sistema, o Enem é a “linha de chegada” de uma corrida extremamente desigual. Ele solicita o domínio de um conjunto de conhecimentos e habilidades que são muito mais acessíveis àqueles sujeitos que pertencem a contextos socioculturais das elites urbanas e das camadas médias da sociedade.
ALGUMAS CONDIÇÕES FAVORÁVEIS: pais escolarizados, famílias com hábito de leitura, não precisar trabalhar, casas amplas e arejadas, condições de comprar livros, possibilidade de viajar para o exterior, possibilidade de fazer curso de idioma, recursos e possibilidades de frequentar espaços culturais, bons espaços para estudar, convivência com colegas na escola que têm essas mesmas condições, certeza de que o ensino superior será uma realidade na vida futura, convivência com parentes e vizinhos que foram para o ensino superior, escolas com boa infraestrutura, professores bem remunerados, recurso a professores particulares quando necessário, ambiente acolhedor dentro de casa, possibilidade de estudar na idade regular, ambiente de diálogo no seio familiar, poder chegar em casa a qualquer hora (sem receio de “toque de recolher”), ser poupado de preocupações e afazeres da vida adulta, ter dinheiro para pagar cursinho, ter tempo livre para estudar, descansar e fruir do lazer ETC. NENHUMA DESSAS CONDIÇÕES TÊM A VER COM MERITOCRACIA.
Diante disso, um sistema educacional que: 1. cria uma prova homogênea para todos os(as) seus(uas) cidadãos(ãs) extremamente diferentes e desiguais e que determina que o bom desempenho nessa prova será critério para selecionar pessoas que vão para o Ensino Superior e os que não vão; 2. e que dá o argumento de que a cultura exigida nessa prova é uma cultura superior (inclusive com <i>rankings</i> de escolas e com rótulos como “escolas fortes”, “qualidade de ensino”), dizendo que os que foram bem-sucedidos conquistaram exclusivamente por mérito próprio. Esse sistema só pode estar de MÁ-FÉ. Quer culpabilizar o indivíduo pobre por um problema que é social.
O bom desempenho de jovens de grupos desfavorecidos no Enem é exceção: não é regra. Isso é ainda mais verdadeiro quando observamos os cursos mais concorridos: medicina, direito, engenharia, publicidade, jornalismo, psicologia, odontologia etc. Sabemos também que, quando alguém desses grupos entra na universidade, tem que enfrentar um monte de barreiras e obstáculos interpostos pela própria universidade pública.
A existência de Enem e dos vestibulares como processos de seleção é uma estratégia que sustenta uma falsa ideia de meritocracia que é ilusória, que inexistente. As vagas já estão reservadas para os privilegiados. Temos que tomar cuidado com os discursos festeiros quando algumas exceções furem o bloqueio. É ótimo quando alguns desprivilegiados entram no Ensino Superior Público, porém isso não pode nos levar a concluir que isso prova que todos podem chegar lá dentro do sistema vigente.
Ou seja, não é porque algo é possível no VAREJO que esse fenômeno pode também se dar no ATACADO. O sistema do Enem, tal como o capitalismo, opera com a lógica de agraciar alguns para passar a impressão de que todos podem conseguir, bastando o esforço pessoal. É aí que se sustenta a ideologia da meritocracia.

Discorre o professor-formador com leituras, comentários e reflexões a partir dos slides, trazendo provocações a cerca de: se há justiça educacional não se faz necessário avaliações como o Enem, a meritocracia é uma ideologia inserida nas escolas, o determinismos e tendências sobre o ter, o valor do mérito no contexto do ter e o sistema focado no sucesso e no resultado de foco quantitativo, a reprovação como um crime (que determina e põe para fora da escola o aluno), o valor da escolarização e naturalização sobre a ideia de que o ensino está somente na escola,

desiguais e diferentes realizando processos de avaliações homogêneos, a concepção de boa escola, a partir da cultura de valorização da homogeneização.

Além dessas reflexões, trata do uso do termo falácia como discurso meritocrático. Destaca que não a negação do mérito, mas chama para pensar sobre as questões que a antecedem, que precisam ser trazidas para os desafios de compreensão escolar. Ou seja, denuncia o fato de a vontade pessoa não prevalecer sobre as condições estabelecidas.

Durante essas reflexões uma professora participante, interrompe a exposição e faz a seguinte indagação:

- É tudo muito difícil, porque os alunos estão cada vez mais desinteressados. – O que você acha que é preciso fazer, então, para que os estudantes passem a ter interesse?

Em resposta, o professor-formador: *- A escola tem que conhecer o que o sujeito pensa da realidade. – Tem que surgir uma cultura nova! A de se perguntar e lançar a pergunta aos alunos para compreender o que a cultura dos alunos diz a eles e sobre eles.*

- O ponto de partida precisa ser a realidade dos estudantes. – Ir ao mundo deles para a busca dos novos conhecimentos! – É preciso ter origem um novo passo seguinte, o confronto do saber do senso comum com o saber científico.

- Acredito que os resultados podem ser traduzidos a partir de um fazer com os alunos, talvez assim eles comecem a gostar da escola.

O encontro é tomado por um silêncio. Os professores participantes mantêm-se silenciados, parecendo indagados e pensando sobre as provocações em que foram envolvidos.

O professor-formador pergunta se havia alguma questão, pergunta o algo a falar, mas eles silenciados permanecem.

Nesse momento, é apresentada as orientações sobre a atividade do Tempo Comunidade.

- Para o próximo encontro, precisaremos ter lido o texto **“O SONHO DO PROFESSOR SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA”**, do livro de Paulo Freire **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. – Como o texto iniciaremos um diálogo sobre o tema desmotivação dos estudantes, que foi uma das questões mais evidenciada como um desafio nas escolas em que você trabalham. – Buscaremos pensar uma explicação sobre as causas dessa desmotivação que vemos nos estudantes.

- Então, para isso tentaremos com a leitura pensar em um conceito para motivação e desmotivação e as implicações e contribuições dessas compreensões para a prática pedagógica. Pensar se essas concepções interferem ou não na nossa prática.

É notado, durante a orientação, com encaminhamentos de leitura e produção escrita, a ser realizado no Tempo Comunidade uma inquietação e desconforto muito grande vindo dos participantes. Comportamento que parece estar atrelado ao pouco tempo, longa jornada de trabalho, dificuldade com leituras e escritas dessa natureza.

MATERIAIS UTILIZADOS NO ENCONTRO 2

MATERIAL 1 - PLANO DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE

ENCONTRO 2 – 14/06/2018

1. Diálogo sobre novo calendário e horários do curso a partir das solicitações feitas pelos participantes no encontro passado.

2. Apresentação da tabulação feita a partir das respostas dadas no encontro passado ao questionário de levantamento de situações-limites significativas.

3. A diferença entre o MOMENTO DE ANÁLISE e o MOMENTO DE CONSTRUÇÃO.

- Boas soluções/ soluções pertinentes exigem análises bem feitas. Análises equivocadas levam a soluções e propostas também equivocadas.

- No momento em que focamos nas análises, não deixamos de pensar em caminhos sobre o que fazer/ construir.

- No momento em que focamos nas construções, não deixamos de realizar análises.

3. O Tema Central no qual centraremos o nosso momento de análise: DESMOTIVAÇÃO E DESINTERESSE DOS ALUNOS.

Atividade para o Tempo Comunidade.

Objetivo: discutir o conceito de MOTIVAÇÃO na perspectiva freireana:

Leitura do texto: O SONHO DO PROFESSOR SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA
(In: Medo e Ousadia: o cotidiano do professor).

Qual a definição que Freire e seu interlocutor oferecem de motivação? Qual a implicação que essa compreensão tem para a prática pedagógica?

(Atividade equivale a 4 horas de Tempo Comunidade)

5. Diálogo sobre a atividade trazida para o encontro de hoje: Leitura: “O conceito de violência simbólica para Bourdieu e Passeron” (Autor: Giovedi). Qual o ponto do texto que chamou mais a sua atenção? Justifique.

6. Apresentação de slide com algumas ideias implicadas a partir da análise proposta por Bourdieu e Passeron.

MATERIAL 2 - SLIDE: REFLEXÕES SOBRE O NOSSO PAPEL COMO EDUCADORES (AS) DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DIANTE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

FORMAÇÃO EM SÃO DOMINGOS DO NORTE: Reflexões sobre o nosso papel como educadores (as) da Educação Pública diante da violência simbólica.

FORMAÇÃO EM SÃO DOMINGOS DO NORTE: Reflexões sobre o nosso papel como educadores(as) da Educação Pública diante da violência simbólica.

PARTE 1.

O que é o Enem e os antigos vestibulares: quem neles se sai bem?

1. O Enem e o vestibular consistem em sistemas seletivos de padronização cultural.
2. Eles só existem porque o nosso país não garante o direito de acesso de todos os brasileiros ao Ensino Superior.
3. Como sistema seletivo de padronização cultural, ambos definem certos conteúdos, habilidades cognitivas e modos de pensamento tidos como ideais para dizer quem está e quem não está apto a frequentar o Ensino Superior Público.
4. Tais conteúdos, habilidades e modos de pensamento são considerados genéricos, universais, resultados de uma cultura verdadeira, ou seja, neutros, como se não estivessem ligados a qualquer padrão cultural e ideológico específicos.
5. Quando observamos mais a fundo tais padrões, vemos que eles têm uma origem muito clara: são provenientes das classes e grupos dominantes do mundo em que vivemos: burgueses, de elite ou classe média, urbanos, homens, brancos, heterossexuais etc.
6. Para ver que isso é verdade, basta ver o perfil dos ingressantes nos cursos mais concorridos do Ensino Superior no Brasil: medicina, engenharia, Direito, Jornalismo, Publicidade etc. Nos menos concorridos, esse perfil encontra ainda mais facilidade para ingressar.

Parte 2

Por que esses sujeitos entram?

7. À primeira vista, esses sujeitos entram porque se prepararam melhor, dedicaram-se mais aos estudos, foram mais esforçados e estão agora colhendo o fruto que plantaram e cultivaram: ou seja, mérito pessoal.
8. Na verdade, não é nada disso. O que acontece é que, EM REGRA, eles são provenientes de famílias e ambientes cujos integrantes (pais, tios, avós etc.) já possuem Ensino Superior.
9. Portanto, desde muito jovens, vão sendo talhados para cumprir com o mesmo destino que seus pais tiveram, ainda que a escola não tenha muito sentido para eles.
10. Ou seja, mesmo a escola sendo sem sentido, os conteúdos e lógicas que ela transmite estão em acordo com os conteúdos e lógicas das famílias em que eles vivem. O que encontram na escola é uma extensão do que encontram em suas casas.
11. Mais cedo ou mais tarde a escola é vista pelos jovens de elite como uma chatice necessária para que ele possa disputar as vagas que seus pais um dia disputaram e conquistaram. A chance de eles se adaptarem mais cedo ou mais tarde à escola é muito grande.
12. Portanto, os jovens da elite e da classe média têm três vantagens:
- 1ª Provêm de famílias que possuem uma cultura de abstração letrada e condições de vida que são valorizadas pela escola e que a escola pressupõe na hora em que vai realizar o seu trabalho;
- 2ª Mesmo que eles odeiem a escola, eles percebem que em algum momento vão ter que se submeter voluntariamente à sua violência simbólica caso queiram trilhar o mesmo caminho que seus pais trilharam;
- 3ª Caso não sejam bem-sucedidos no Enem, terão acesso a um curso superior privado, o que significa que os estudos em suas vidas vão ter uma continuidade e, portanto, eles têm um plano B, caso o plano A seja frustrado.
13. Por isso, esses sujeitos não vão parar de estudar. Aos trancos e barrancos irão até o final, pois sabem que o diploma e os conteúdos são passaportes para adaptar-se à padronização cultural que as elites (grupo social do qual eles são provenientes) criaram para selecionar quem vai para o Ensino Superior.
14. Enfim, quem pertence à elite da sociedade brasileira, em regra, será bem sucedido na escola e entrará no Ensino Superior, pois toda a sua vida já está moldada, desde o início, para um destino em um curso de nível superior.
15. Uma boa escola, uma escola forte, PARA ESSE PÚBLICO, é aquela que é eficaz em adestrá-los para as provas que farão para disputar as vagas mais concorridas nas universidades públicas. Daí cria-se o mito da boa escola como sinônimo de escola que mais aprova alunos no Enem.
16. Essas escolas são lugares de inculcação da ideologia individualista, competitiva, que naturaliza a guerra de todos contra todos, não mostrando a injustiça que está na base desta guerra.
17. Ou seja, tais escolas defendem uma ideologia e não são neutras como o Escola Sem Partido quer nos fazer crer. Tais escolas defendem a ideologia do “quem quiser consegue”, o que é uma mentira, já que não é assim que funciona. EM REGRA, quem consegue é quem pertence aos grupos privilegiados. Caso pessoas dos outros grupos consigam, são exceções ou são produtos de políticas sociais que lhes possibilitaram essa inserção.

PARTE 3

O que as escolas e os professores dos menos favorecidos devem fazer?

18. Em princípio, parece que o melhor que os professores das camadas populares pode fazer é impor a eles o máximo de conteúdos do currículo oficial para que esses possam ser bem sucedidos nas provas, podendo disputar com os filhos das elites.
19. Ora, isso as escolas públicas já vêm tentando fazer há muito tempo e estão fracassando. Por que será que estão fracassando?
20. Fracassam, pois não conseguem compreender que, quando se oferece aos filhos das classes populares os mesmos conteúdos e procedimentos que se oferece às elites, esses sujeitos tendem a rejeitar com muito maior vigor.
21. Isso ocorre, pois, para eles, submeter-se a um conjunto de violência simbólica não faz sentido por três motivos.
- 1º seus parentes, vizinhos etc. não detêm os pré-requisitos valorizados pela escola, o que faz com que a escola seja um lugar com muito menos sentido do que para os filhos das elites: seus códigos e os códigos da escola são muito díspares;
- 2º quando eles olham para o futuro, o ingresso no Ensino Superior não é uma realidade muito clara, óbvia, natural, o que faz com que o argumento dos professores para que ele tenha que se submeter às aulas (Enem, vestibular, Ufes etc.) não seja tão convincente;
- 3º todos sabem que hoje, para alguém entrar em uma faculdade particular, não é necessário ser bem-sucedido no Enem, portanto, não é necessário passar pelo massacre do adestramento

competitivo. Nesse sentido, é mais inteligente apostar em pagar uma faculdade particular barata ou pleitear uma bolsa em um programa social.

22. Resultado: os estudantes das classes populares não dão para a escola o mesmo sentido que os estudantes das classes privilegiadas, no entanto, o discurso da escola é o mesmo para ambos. *“Você deve estudar o que eu ensino para conseguir entrar na faculdade”*. Se o sujeito não tem esse projeto no horizonte ele pensa: *“Então, não vou me dedicar, já que meu projeto é outro. Vou apenas empurrar a escola com a barriga só para pegar o diploma. Caso a escola encha muito meu saco, eu paro de estudar antes mesmo de terminar o Ensino Médio e vou direto para o mercado de trabalho que, por sinal, é o que a maioria das pessoas do meu convívio social fizeram”*.

23. Por isso que o professor ingênuo, que leciona para as classes populares, achando que encher os alunos de conteúdo em nome do Enem está fazendo um bom trabalho, está se enganando redondamente. Ele só está produzindo o efeito contrário: está produzindo nos alunos aversão pelos estudos, pela escola, por leitura, por poesia, por matemática, por filosofia, por arte, pelas várias ciências etc.

24. Nesse sentido, se quisermos que a escola e nossas aulas sejam boas para os estudantes de escola pública, devemos fazer com que os nossos momentos com eles sejam de reflexão sobre a realidade concreta em que vivem, ou seja, sobre seus problemas, anseios, expectativas, medos, dúvidas, angústias. Tais elementos devem ser o nosso ponto de partida. O ponto de partida não deve ser os conteúdos oficiais.

25. Os conteúdos devem ser selecionados por nós a partir das necessidades existenciais concretas que constatamos nos nossos estudantes. Se aprendermos a fazer isso, contribuiremos para que o tempo deles na escola seja cheio de sentido.

Ao pautarmos tais questões, precisaremos ler textos com eles, assistir filmes, usar poesia, recorrer à filosofia, à ciência, às todas as formas de arte, a conhecimentos comunitários etc.

26. No final, quando os nossos estudantes estiverem próximos do Enem ou dos vestibulinhos, devemos abrir um debate franco com eles sobre o desejo ou não de irem bem no Enem. Caso falem sim, devemos alertá-los sobre a implicação deste desejo. A implicação é muito simples: devem se submeter a um violento processo de adestramento e homogeneização cultural.

27. Se eles toparem, aí sim vai fazer sentido para eles os professores ensinarem coisas sem sentido. Atividades mecânicas para responder questões de múltipla escolha.

28. Se disserem não, continuemos fazendo da escola deles um lugar de diálogo.

29. Se uma parte quiser e a outra não quiser, precisaremos dividi-los em duas salas com objetivos diferentes.

30. Se parte disser sim e outra parte disser não, devemos dividi-los em dois grupos: o grupo do Enem vai ter aulas de treinamento para essa prova classificatória e colonizadora, mas que hoje se apresenta como obrigatória.

O outro grupo demonstra outros projetos, outros horizontes. Não faz sentido que eles sejam massacrados por um processo perverso de adestramento. Que a escola deles continue sendo a escola do diálogo e de reflexão sobre a realidade concreta em que vivem para transformá-la.

ENFIM:

31. O melhor argumento que podemos dar para que eles queiram entrar na universidade é fazê-los ver sentido no trabalho que a escola faz na vida deles. É isso que vai fazer eles dizerem:

“Eu quero continuar os meus estudos, pois eles fazem diferença na vida real”.

APÊNDICE F – RELATÓRIO DESCRITIVO DOS ENCONTROS, RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES

RELATO 4

Análise das práticas e concepções vigentes na Educação do Campo: Educação Rural, Educação do Campo e Educação do Campo na perspectiva freireana

O encontro é iniciado com os professores-formadores e a pedagoga do município organizando a sala, no auditório da escola estadual São Domingos, em semicírculo. Foi instalando os equipamentos de áudio e visual que serão utilizados como recurso para a dinâmica do momento. O quarto encontro como o tema Educação do campo e Educação rural, realizado na data de doze de julho de dois mil e dezoito, com início a partir de treze e vinte. As (os) professoras (es) foram chegando aos poucos. Alguns buscam seu lugar, se colocam dando os últimos toques nas atividades de Tempo Comunidade. Nota-se que alguns se colocavam para organizar a atividade de produção escrita naquele momento. A formação teve início à treze horas e vinte cinco minutos com a boas-vindas dadas pelos professores-formadores, é feita a chamada e neste momento nota que o grupo estava composto por vinte e um professores (as) participantes.

O professor-formador 1 retoma as memórias dos encontros anteriores, a fim de localizar as professoras e professores. Inicia realizando uma comparação entre as duas práticas propostas como exemplos das atividades dada no primeiro encontro, sendo uma a porta para o modelo reprodutivista e a outra afirmando a importância da construção do conhecimento a partir da realidade significativa dos estudantes, segue trazendo sobre a violência simbólica, como sendo a palavra-chave que representa o segundo encontro. Mostra-nos que a forma como a escola age atacando com violência simbólica está, quando não nos permiti tomar consciência da forma como é veiculado o conhecimento na/pela escola e quando a escola individualiza o desempenho. Afirma que a escola passa a ser violência simbólica ao agir numa tendência de culpar o indivíduo sobre o que está ocorrendo com ele. Destaca nessa apresentação inicial a existência das desigualdades e das diferenças com o tratamento de pessoas de classes diferente. Para o formador 1 o fracasso é algo planejado socialmente para

ocorrer com aqueles que a sociedade já assim determina, ou seja, é esse o papel da escola em uma sociedade como a nossa.

Para o formador 1 a meritocracia é uma mentira, ou seja, um discurso mais ensaiado que existe na escola.

Por fim, traz o terceiro encontro em que faz menção a motivação, sendo ela uma afirmação para as razões dos desinteresses dos estudantes e as causas das distrações. Trata de retomar o texto Medo e Ousadia de Freire e Shor para afirmar que de acordo com os autores a maior razão para o desinteresse é o currículo que está posto. O professor e os estudantes como autores do currículo, tornado a escola como algo interessante para eles, fazendo deste ato um compromisso docente para a mudança de realidade de desinteresse escolar.

Ainda, se observa no momento dessa exposição inicial professores terminando a atividade de Tempo Comunidade, algumas inquietações para não terem realizado a atividade, identificava professores e professoras desconectados do processo proposto, algumas expressões de cansaço, pontos de fuga do foco do momento, mas havia em uma outra parte uma tentativa de esforço para uma escuta de compreensão, atrelada com algumas participações com deslize de ideias e pensamentos no que se referia ao diálogo proposto. Notava a necessidade das professoras de trazer relatos do cotidiano, suas angústias sobre suas práticas em sala de aula.

Percebe-se que as memórias das práticas são traduções das práticas pedagógicas recebidas como estudantes no tempo em que eram estudantes, porque se observa um movimento de relação entre suas práticas reais de docente com as recebidas por elas de seus professores. Exemplo, “no meu tempo se podia e dava resultado, agora tudo está mudado e torna as coisas difíceis.”

O professor formado (1): - *Muitas coisas que eu falei, até agora, para mim também foram desilusões quando eu aprendi., do tipo “ah, eu sou um violento simbólico”, não é fácil eu descobri isso de mim. - Mas, tem alguma coisa do curso em geral, [é uma avaliação parcial], até agora que vocês querem falar? - Porque eu e minha companheira de formação não temos nenhum tabu, do tipo se ouvirmos nós vamos ficar acabados e ofendidos.*

Os professores participantes em resposta não trazem elementos, apenas declara que está tudo bem e tranquilo. Mantendo-se em silêncio diante do pedido de avaliação.

Uma professora traz uma exposição em meio ao momento: - *Tenho um aluno que tem mostrado imensa dificuldade de aprendizagem [trabalho numa sala de alfabetização].*

– Mas, como esse está muito difícil para eu alfabetizar ele. Tudo que eu passo para ele {ele não copia dever do quadro, fica muito disperso, fico lápis que quase engoli. – Preciso todo hora ficar chamando por ele para copiar o dever}. Percebi que para ele a aula não estava sendo interessante. – Eu deixei os três que estão lá na frente, estão praticamente encaminhados já. – A pedagoga me disse para pegar um livro, recortar e ponha ele para dar o nome das figuras. Eu tinha da minha época anterior de professora de alfabetização várias coisas: letras, sílabas, pedaços de frases fragmentadas e dei para ele e disse: “isso aqui é tipo um quebra cabeça, você vai juntar um ao outro e vai formar palavras..., por incrível que parece minha aula de ontem para hoje com ele se tornou outra. – Ele olhou para mim e disse: “professora, eu formei onze frases” - E eu tinha mandado ele formar só dez. – E ele leu para mim! – Eu percebi que eu consegui fazer ele chegar de outra forma. – Eu que daqui para frente vou conseguir um progresso maior.

- Do que você está dizendo, eu posso afirmar algo, que acho, que a essa altura as teorias da aprendizagem já perceberam: que o resultado real não é proveniente do processo de ameaça. Às vezes ficamos felizes porque a gente ameaçou e recebeu a resposta, porque pôs medo e dizemos “ah, está vendo, me deu a resposta”. – O que temos de questionar é se a resposta é verdadeira, quando resultado de um medo, quando resulta de ameaça ou de um prêmio. A resposta verdadeira é aquela que resulta de uma ação consciente do sujeito que está resolvendo o problema por meio de uma atividade e ele sabe porque está resolvendo e que problema está resolvendo. – Pode ser que para o seu aluno tenha ocorrido que ele passou a ter esse sentido novo ao colocar outro jeito de fazer.

- Ele demonstrou. Ele conseguiu demonstrar para mim. A gente conseguiu se entender, porque enquanto eu falava: “bora fulano, você não acabou ainda o dever! Olha seus coleguinhas!” - Daqui a pouco eu olhava, passava um outro dever e estava ele lá de novo do mesmo jeito. - Aí de ontem para hoje o negócio começou a fluir. – É o que sempre falo, a gente tem que ser o tempo flexível, não está dando de um jeito tem que ser de outro – continuou a professora participante.

- Muito bom você falar isso! Pelo seguinte, a nossa história da educação escolar é muito forte sobre nós. – Ela nos fez introjetar a ideia de que o estudante mal-sucedido é porque ele tem um problema. – Essa ideia é um tanto louca, porque assim noventa e cinco por cento da população brasileira tem problemas. Quando a gente pega a história escolar, mesmo daqueles que chegaram no final [elas falam: “não aguento

mais isso aqui]”, ou seja, nós vemos serem definidos como “é um problemático”. – Estudar não é bom? Por que agora não quer mais? Logo é um problemático. A lógica de quem entende que educação é um direito e que as pessoas estarem dentro da escola nada mais é que a civilização estar dando para ele o que ele merece, tem que nos fazer entender que a pergunta que a gente faz é diferente. Geralmente a pergunta que temos feito e que nos deixa mais acomodados é “qual o problema dele? ”, sendo que a pergunta deveria ser outra “Qual o problema nosso? ” – Ou seja, a pergunta deveria ser “por que não conseguimos? e onde estamos errando? Essas deveriam ser as perguntas! – Porque todo ser humano nasceu para aprender na escola, porque escola é direito humano. Só que essa pergunta muda o foco do problema. O que é estranho de fato não é eles não aprenderem. A gente tinha que ficar pensando por que os que aprendem, aprendem? Por que haja teimosia! Tantas horas sentados, fazendo coisas que não tem muito sentido, às vezes em lugares feios, precários e mesmo assim o teimoso vai e aprende – encerra o professor-formador 1 e continua perguntando aos participantes se há alguma coisa a respeito do resgate feito que ainda gostaria de falar, sugerir e criticar. Pergunta após o silêncio diante da pergunta se pode avançar.

- Eu devolvo na situação, dizendo que eu fiquei feliz, porque eu estava me sentindo incompetente. A gente se sente incompetente. Não sou cem por cento como alfabetizadora, mas eu acho que ninguém se sente. Em hora que “poxa consegui alfabetizar três e tem lá que não vai”. Eu não boto a culpa no aluno e boto as vezes a culpa em mim. - Maioria das vezes é ruim, pro aluno eu tento perceber se tem algum problema, alguma coisa. – Eu percebi que não tem nenhum problema. É malandragem mesmo, é a veacagem.

- Tem um discurso que é muito comum entre nós professores, que ele serve para gente nos confortar, mas ele não é um bom discurso. Ele é mais ou menos assim “olha eu vou lá, se eu conseguir resgatar um eu me dou por satisfeito”. É um discurso horrível, porque se a gente resgatou um e o que está para além do um, são trinta. São trinta! – O nosso discurso tinha que ser nenhum a menos [quando você me falou isso, me fez lembrar]. – Quando esse um a menos é um filho ou filha sua, você fica muito bravo, porque esse é a pessoa mais importa de sua vida. Então você não quer admitir que vão abandoná-lo ou que vão lavar as mãos com relação a ele ou a ela. – Tem uma mãe lá na UFES [olha que engraçado: uma mãe lá na UFES], os filhos dela entraram agora, os filhos são todos com necessidade especial, é intelectual. Ela foi a

justiça e ganhou e a UFES teve que aceitar os filhos dela. A Ufes perdeu o processo e quatro cursos estão tendo que aceitar os filhos dela. E a UFES um lugar de teoria inovadora, que fala de inclusão e todos lá. – Muitos não querem eles lá. Teve que abrir processo para conseguir o direito de estar lá. É importante vermos que sobre tudo que falamos e defendemos sobre educação, a gente não se exclui do problema que denunciemos. – Eu por muitos anos fiz tudo que hoje não acredito mais, foram muitos anos fazendo tudo que hoje eu crítico. - O nosso problema não é fazer algo que pode estar errado, mas o problema é estarmos fechados para pensarmos sobre e nos fechamos para tentar mudar a nossa compreensão sobre aquele problema – diz o professor-formador 1.

Nesse momento, encerrando as reflexões e fechando um ciclo de provocações e reflexões, dá-se início a um novo momento da formação.

- Queremos entrar agora numa fase em que pensaremos a respeito do como se faz.

– No primeiro dia de encontro já falamos sobre o professor que defendemos aqui, quando apresentamos a prática do professor dois do exercício sobre o qual conversamos. – A gente apresentou caminhos, porque achamos que aquilo que fez o professor dois é o que a gente acredita. Aquela tipo de aula é o que a gente acredita. É a aula que a gente acredita que tem que ser dada, na nossa opinião. Só que para aprender a fazer daquele jeito tem um conjunto de etapas e o nome que damos para isso tem a ver com o tema de hoje, sobre o qual a professora formadora (2) vai dialogar, que tem a ver com a educação do campo. É o nome do curso! O curso como proposto é Educação do Campo, Paulo Freire, salas multisseriadas, inclusive o texto que vocês vão para ler é um texto sobre salas multisseriadas.

- Quando o senhor fala desses alunos que a gente não consegue resgatar. São justamente eles que nos ensinam a ser mais paciente. Enquanto tem outros que caminham, tem sempre um que nos dá problemas, então, testam muito sua paciência, seu jogo de cintura, seu psicológico, até a gente chegar e conseguir resgatar eles – traz a professora participante (1).

O professor-formador 1: *Eles trazem nosso limite. A professora participante segue: São esse que nos ensinam, ensinam mais que os outros que a gente consegue caminhar.* Em complemento o professor-formador 1: *- A gente tem duas opções: ou a gente reconhece que tem o limite e tenta superá-lo ou a gente fala que o problema está nele e diz que não vai mudar. É essa a questão. A nossa profissão tem escrito historicamente que o problema está nele e não está em nós. Esse ele são noventa*

cinco por cento da população brasileira, ou seja, uma quantidade imensa de pessoas.

- O Brasil tem muitos analfabetos e tem os analfabetos funcionais. O analfabetismo funcional são as pessoas que passaram pela escola, mas não são capazes de compreenderem o que leem. São muitos analfabetos funcionais.

O professor-formador, antes de seguir, faz uma outra pausa e retoma a pergunta: *- Há alguma outra coisa sobre a avaliação dos encontros que gostariam de falar? Indagação, inconformismo, discordância?* A plenária mantém-se silenciada. Então o professor-formador 1, pergunta sobre as leituras propostas e atividades para o Tempo Comunidade, questionando-as se as tem achado muito difícil. Em resposta obtém que não estão. Uma professora participante devolve a pergunta ao professor formado (1), perguntando sobre as leituras deles a respeito do que eles produziram.

Ele responde: *- Pude perceber [não se trata de uma correção feita por mim, mas de um visto que tenho dado nos textos], não constatei nenhuma pessoa que não fez da própria autoria e pude constatar sobre algumas interpretações, como exemplo, o conceito de motivação do texto de Paulo Freire e Ira Shor, que a pessoa não conseguiu captar o principal aspecto sobre o que o texto propõe a respeito do principal conceito, acabando por ir para a questão mais secundária do assunto. Só que não definiu a motivação. A questão de currículo era a pergunta dois. Não significa que o que foi produzido não tangenciou o problema.*

O professor-formador 1 conduz uma reflexão sobre o uso de tempo com qualidade sobre a leitura dos textos. Alerta que não é intenção punir pessoas ou fazer a cobrança dura a respeito do não ter feito a leitura, mas tenciona o fato de viver uma oportunidade perdida, boicotando sua própria oportunidade de melhorar sua formação pela leitura e pela reflexão e pelos debates que se darão pelas leituras. Tenciona a prática de atitudes de boicote da leitura, sendo feita de forma mais significativa.

Nesse momento, pode-se notar pelas reações e envolvimento dos participantes, com as provocações que estão com numa relação distanciada com as leituras, mostram não serem tão simpáticos para fazê-las.

- Nós lemos o texto. Tanto, que quando chega o momento de estarmos reunidos, lá no café, no almoço, perguntamos um para o outro qual parte que mais gostou. – Já queremos saber da colega o que ela mais gostou. Vemos que as partes são diferentes.

– Acredito que a medida que a gente lê, que tem o bate-papo já estamos debatendo o assunto. – Até acabamos vendo que tem textos na escola sobre o assunto e que a

gente ainda nem tinha percebido. Então acabamos buscando coisas novas sobre o assunto. Não acredito que a gente esteja boicotando os textos, não.

Sobre as perguntas para responder, traz uma reflexão sobre a dedicação de tempo e a qualidade na relação de diálogo com o texto. Reflete sobre a relação com a linguagem do texto e sobre a escassez de tempo do profissional, como consequência inviabilizando uma maior dedicação sobre a leitura que se precisa.

Uma professora nesse momento coloca o quanto ela acha mais fácil ler e trazer para um debate para falar. *“É mais fácil a gente ler e falar, do que joga aquilo ali no papel”*. Enfim, observa-se a dificuldade dos professores participantes com a produção escrita, uma preferência para ler e conversar, por achar que a escrita toma tempo, é algo difícil de ser feita.

Nesse momento, a professora formadora (2) dá início ao outro momento da formação:

*- Trouxe para a gente iniciar uma reflexão partindo das reflexões em diálogo com o texto do Tempo Comunidade, de MOLINA, **Por uma Educação do Campo**²⁹, para nos chamar a pensar sobre todas as questões sobre as quais estamos conversando até aqui. Para pensarmos por que a Educação do Campo, o que é uma escola do campo, se a educação rural é a mesma coisa. Quando vocês pensam sobre educação rural e do campo é a mesma coisa?*

- Vou passar para você [talvez seja um vídeo que vocês já conhecem] o vídeo Vida Maria, e depois vamos iniciar nossa conversa sobre, pois para chegarmos na história que vamos ver hoje, tem uma história nesse caminho. Vamos conversar depois um pouquinho de que caminho foi esse – encaminha a professora formadora (2).

A professora formadora (2) inicia a curta para as professoras que o assistem atentas e admiradas.

O curta “Vida Maria³⁰” em resumo conta a história que ocorre com Maria José, uma menina de 5 anos de idade, que é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto

²⁹ MOLINA, Monica C.; JESUS, SONIA M. S. A. (Org.), **Por uma Educação do Campo**: Contribuições para construção de um projeto de educação do campo, v.5, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

³⁰ **Ficha técnica**: Gênero: Animação, Direção: Márcio Ramos, Ano: 2006, Duração: 9 min, Formato: 35mm, País: Ceará/ Brasil, Cor: Colorido, Produção: Joelma Ramos, Márcio Ramos, Co-produção: Trio Filmes, VIACG, Roteiro e edição: Márcio Ramos, Direção de Arte, edição de som e computação gráfica: Márcio Ramos, Edição de som: Márcio Ramos, Computação gráfica: Márcio Ramos, Produção Executiva: Isabela Veras (Trio Filmes), Finalização: Link Digital, Apoio: Colorgraf, Silicontech do Brasil, Softimage Cat, Mixagem: Érico Paiva Sapão, Música: Hérlon Robson, Storyboard: Michelângelo Almeida, Roberto Fernandez, Contador: Silvério Neto, Transcrição ótica: Rob Filmes, Tradução: Laura Lee, Efeitos Sonoros: Danilo Carvalho, Site:

trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece. Percebe que é uma narrativa que ocorre com personagens e em um cenário do Nordeste brasileiro.

O filme nos mostra a história da rotina da personagem “Maria José”, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, casa e tem filhos e depois envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas. São apresentadas no filme imagens que mostram uma semelhança muito grande com a realidade, traços bem parecidos com o real onde vemos crianças que tem sua infância interrompida, muitas vezes para ajudar a família a sobreviver, infância essa resumida a poucos recursos e a más condições de vida. A Maria do filme mostra satisfação em apenas escrever seu primeiro nome, o momento em que sua mãe lhe chama a atenção dizendo: “Não perca tempo “desenhando” seu nome!”, é tirado o seu futuro de ser uma pessoa diferente de sua mãe, que não tem uma visão do futuro, querendo dar à filha a mesma criação que teve num processo de reprodução sem mudanças de suas perspectivas por comodismo.

A mãe da personagem vive aquela vida sem perspectiva por que foi isto que aprendeu e da mesma forma ensina a filha Maria e esta reproduz para seus filhos, que também foram estimulados a deixar de sonhar e de brincar. A ausência da educação nas gerações mostra como na infância é importante o lúdico e a escola.

Enfim, o filme retratou como o indivíduo em formação internaliza os eventos e as experiências vividas na infância e como são determinantes para formação daquela pessoa na vida adulta. No filme a menina Maria foi arrancada do seu mundo lúdico, quando sua mãe a repreende por estar escrevendo, ela corta da vida da filha os sonhos, os objetivos de uma vida melhor.

Após a exibição a professora formadora (2): - *O filme é uma produção de um contexto rural nordestino e a gente não precisa unicamente caracterizar como rural nordestino. É o rural. – Diante disso, gostaria de tentar segurar minhas palavras agora e ouvir vocês um pouquinho. O que vocês identificaram, se tem alguma relação com o que a gente está conversando?*

- *A maneira ne que a mãe ensinava. Do jeito que ela ensinava para a filha a filha foi ensinando para outra filha e aí foi passando aquela mesma forma de ensinar. E não*

muda! Ficando sempre na mesma forma. Não houve mudança. Não teve nada de diferente. Do jeito que ela aprendeu, assim foi repassando – descreve uma professora participante sobre suas compreensões.

- *Vocês repararam na fala das duas mães Marias, o que elas falam, no momento que elas vão chamar atenção da criança?* – indaga a professora formadora (2).

- As professoras participantes respondem: -*Vá fazer alguma. Vá procurar alguma coisa para fazer, não está fazendo nada aí. Vá procurar alguma coisa útil!* A professora formadora (2): - *Ela está ali escrevendo e não parecia ter importância para ela, ver a filha ali daquele jeito. – Pergunto a vocês por que não tinha importância para ela?* - provoca a professora formadora (2).

Continuam as professoras participantes:

- *Porque ela queria ver a filha fazendo o que ela fazia.*

- *Ela não chegou no momento para pensar se aquela ação tinha algum sentido para ela. Não teve nenhum momento em que ele refletisse se aquilo tivesse algum sentido. Ela simplesmente foi repetindo o que foi aprendendo.*

- *Acho que para ela, os estudos não têm utilidade. O serviço rural e braçal que era o que contava ali naquele outro.*

- *No tempo dela, teria que está fazendo algo para trabalhar, porque para ela o crescimento da filha era ver ela trabalhar.*

- *Eu vejo pelos meus pais, a criação era essa, aí. Ter terceira série e quarta série e depois num [...], roça, o que ia dar futuro era roça. O estudo não! Hoje a gente tem uma visão diferente. Já mudou bastante. Hoje ainda existe bastante, muito, mas antigamente, os nossos pais mesmo, era muito difícil você ver algum que teve a oportunidade de se formar. São poucos* – traz uma participante.

- *Na comunidade que a gente mora. Muitas mulheres, você escuta elas falarem “ah, meus pais não deixavam estudar”, elas não conseguiram concluir o ensino fundamental. Muito cedo elas foram para o cabo da enxada* – nos conta uma outra professora.

- *Minha mãe conta que ela tinha que andar mais de vinte cinco quilômetros ou a pé ou a cavalo. As condições eram precárias* – completa uma professora participante.

- *Os pais da minha mãe não deixavam ela estudar. Falava que ela tinha que trabalhar e cuidar dos irmãos mais novos.*

- *Os estudos na cabeça deles é algo que dava sustento.*

- Mas, também tinha aquela família, como a da minha mãe, que achava que quando tomava um certo tamanho, se fosse estudar e dar prejuízo em casa. Ai a minha falou para mim o seguinte “ você estudar de dia, porque a noite você não vai estudar” – De dia era o magistério e a noite o contabilidade. Então falei para mim “ para eu não ir para roça, vou estudar de dia”, era o magistério. Então vai muito da cabeça das famílias. Minh achava que eu estudar a noite eu ia por caminho errado e não iria para a escola. Tem muito dessas e tal.

-Essa questão de gênero, está também, problematizada nesse documentário. Eu sempre trabalho nesse documentário, em várias ocasiões e tem essa situação de gênero está muito bem colocada por você. - As meninas e as crianças meninas desde sempre foram excluídas da escolarização. – Hoje em dia temos mulheres chegando em alguns espaços e alguns empregos que eram, majoritariamente masculina, dentro das escolas. Essa mentalidade está mudando, mas em algumas comunidades mais tradicionais, ainda não está rompido. – Então não é à toa que escolheram colocar vida de Maria e não vida de José, então essa questão de gênero de fato está aqui colocada e a repetição de várias Marias, Maria de Fátima, da Conceição e etc., são várias gerações – traz como observação a professora formadora 2.

- Naquele comecinho você vê a repetição da cena. Você vê nelas o desejo de aprender, mas elas foram cepadas naquela fase da vida, então quando elas cresceram, passaram a ver que aquilo não importante, por isso elas fizeram essa repetição disso com as filhas.

- Tem um pouco do que vocês falaram, que também é bem explícito, que isso é uma realidade de antigamente desde de nossos avós e hoje em dia é ainda algo bem presente. – Então a gente vai pelo interior, no Espírito Santo ainda tem muito, mas se vai para Norte e Nordeste é mais ainda, mas tem em todos os estados. – Se vamos daqui, por exemplo, para direção da Bahia, vamos passando pelas cidadezinhas do interior e vamos vendo que é algo muito comum – traz a professora formadora (2).

- Então, tem a questão do significado que a educação tinha e ainda tem para algumas pessoas no meio rural. Como que está isso? E esse “ah, pare de fazer nada aí” e por quê? Qual foi o significado para aquela o ato de aprender a ler e escrever para a vida dela? Teve alguma mudança na vida ela ter ido para a escola e aprendido ler e escreve? O meio que ela está vivendo teve alguma transformação, o meio que a família dela está vivendo? O que a educação trouxe para a transformação daquele

ambiente? Vocês visualizaram isso? Alguma transformação na vida social e da realidade deles? - indaga aos participantes a professora formadora (2).

- *Não! Casar, trabalhar na roça e ter vários filhos. - Ficou a mesmice.* – responde uma professora participante. Todas as demais participantes riem diante da resposta feita.

- *Então, aí a gente entende quando as mães Marias falam para as suas filhas “fica aí sem fazer nada, vai fazer o que é para ser feito”, é porque é isso. Qual é o significado da escola para essas pessoas?*

- *Tem mãe que fala que escola só deixa filho safado. E diz, ainda, tem esse conselho tutelar que apoia – relata uma professora participante. É ela interrompida por outra professora participante que diz: - Tem aqueles que ainda dizem “só estão estudando, ainda porque tem bolsa família”. A sala é tomada por risos e uma concordância coletiva das professoras.*

- *Manda até doente, gripado para a gente guardar eles lá – completa uma professora.*

- *Tem crianças que dizem assim “ ah professora seu não vir minha mãe vai me bater, então eu venho para não apanhar”, ainda existe isso – nos conta uma professora participante.*

- *Só que agora é diferente, só manda para a escola, antes tinha que ir para roça. Era braçal mesmo. Hoje, se não vir para a escola vai para a rua – afirma uma professora.* A professora participante pergunta se tem mais alguma coisa sobre o vídeo que ainda gostariam de falar e as professoras seguem participando.

- *Para mim, no primeiro momento quando apareceu a mãe dela, naquele sonho viajando eu pensei que ela havia se casado e não imaginei que ela não teria aquela reação com a filha dela. Eu acho que tudo depende da cultura. O meu pai era analfabeto. Ele falava que nosso trabalho era estudar, porque ele não queria que nosso ficasse como ele. No momento, eu pensei em mim e assim pensei no final. Quando ela foi podada, ela sonhou e aceitou aquilo para ela, eu imaginei as realidades diferente, né!? Pessoas com uma mente diferente. – Hoje, eu vejo que as crianças do interior têm mais oportunidades e muitas não pegam essas oportunidades. Porque para quem trabalha, é muito raro você uma menina na idade, no campo ir para roça. Hoje, não! Hoje eles estão mais antenados que nós, no interior. Então esses valores também muitos deixaram de acontecer. Sei lá, fiquei triste com o final dela. Não gostei – nos partilha uma professora participante.*

- *Muda é a claro de família para família e o jeito que vai reagir a essa experiência. Tem famílias que tem um sofrimento muito grande e quando chegam lá frente, querem*

que os filhos passem pelo mesmo sofrimento, porque existe um ressentimento. É como se fosse assim “sofri e não superei o meu sofrimento”, então os outros têm que passar. Mas, isso acontece também com gente que sai da pobreza e vai para uma vida melhor. Tem muito professor, por exemplo, se humilhou, foi uma pessoa super oprimida, sofreu todo o tipo de violência e situação terrível e quando vira professor faz tudo igual. E existe gente que enfrentou tudo aquilo como um aprendizado do tipo “não é assim que farei”, mas tem também quem leva para um lado totalmente oposto “não é isso que farei!”, e tira dos filhos qualquer tipo de responsabilidade, também tem.

- Tem muitos pais que dizem “vou dar para os meus filhos tudo que não tive na infância”, aí elas não ganham nenhum sentido de que para as coisas para serem conquistadas têm que ter algum tipo de esforço. E aí se vê um monte de crianças mimadas. O mimo é a pessoa não ter nunca que passar por qualquer desgosto e frustração. O problema da frustração não é ela existir; o problema é quando ela é exagerada. Por exemplo, o espancamento é uma frustração exagerada, porque aquilo vai gerar um tipo de trauma provável que a pessoa vai ter que lutar muito para expulsar aquilo de dentro dela depois. A violência física.

Agora, a criança diz “pai me dá um celular” e o pai responde “é teu aniversário? Então não!”. Ele vai birrar, vai bater a porta, pois é uma frustração necessária. É importante ele perceber que só ganha presente em datas especiais. E nada mais! Ele diz “mãe vou tomar Coca-Cola”, mãe responde: “é fim de semana? Então não!”. A dificuldade das gerações atuais fazerem isso, é porque muitas pessoas melhoram o padrão de vida do que era no passado para agora, e, muito por conta de política social. O brasileiro não entendeu que a mudança de vida dele foi por conta de política social, porque a maioria ainda acha que foi por mérito próprio. Eles não entenderam que foi uma mudança na política brasileira e a pessoa acredita que para os filhos, ela não precisa colocar mais nenhum tipo de esforço. Às vezes as pessoas acreditam que para os alunos também não precisa. Com o fim da reprovação acreditaram que não precisava cobrar dos alunos nenhum tipo de esforço e etc. O curta metragem é riquíssimo! Muitas possibilidades de envolvimento – traz o professor-formador 1.

- Queria compartilhar uma situação, fui em uma palestra uma vez em que o palestrante falou justamente sobre isso, de que os pais se acostumaram tanto a sofrer quando eram crianças que [ele contou que antigamente, né, é quando iam jantar e almoçar, as crianças ficavam com os pedaços menores de carne, porque não trabalhavam na roça. Os pedaços maiores, como a cocha da galinha para quem trabalhava (risos)] A

professora formadora (2) – *Para os homens primeiro, para mulher em segundo. A professora participante segue: A mãe depois me confirmou isso depois. Ela falava “eu gosto da asa, eu gosto do pé. Deixa os melhores para os meus filhos, porque eu não tive isso” “deixa eles comerem a cocha, o peito”.*

Outra professora participante:

-É engraçado, né, porque hoje deixamos as melhores coisas para os nossos filhos. A gente deixa de comprar para a gente, para comprar para eles. Muitas vezes a gente sabe que está errada. Eu mesmo sei! Às vezes eu preciso de alguma coisa e digo “ não vou comprar, porque meu filho está precisando, ou quer um brinquedo”. Às vezes a gente deixa de comprar o necessário para atender. Na palestra dele, ele fala sobre isso, da importância dos filhos juntarem os brinquedos, não deixar para mãe ou a empregada juntar. É uma maneira de fazer eles se tornarem responsáveis.

- Na verdade tem um mecanismo psíquico, que é ainda mais profundo, que assim, uma criança quando ela quer algo e ela houve um não, o mecanismo psíquico que ela cria é o mecanismo de raiva. E essa raiva ela vai gerando nessa pessoa o sentimento de que não ter conseguido algo que ela queria, quando ela perceber que não conseguiu e continuou viva, isso é o que gera autoestima. Veja, a autoestima é eu receber um não e continuar firme. Isso é autoestima. Todo mundo falar que discorda de mim e eu continuar firme, isso é autoestima. Quando eu cedo, é porque eu não estou tendo segurança para lidar com a negatividade que estão jogando sobre mim. Eu aprendo a suportar o não, quando eu vou recebendo vários pequenos não na vida, isso demonstra que eu sou forte. Por exemplo, adolescente que leva um fora da namorada e fala que vai se matar, faltou frustração, porque tem que aprender a receber o não da namorada e continuar firme. Não quer dizer que não pode chorar, não estou dizendo isso, mas dizer que vai se matar.

A professora participante interrompe o professor-formador 1 e diz: *-Mas aí aprende a respeitar. E o professor-formador 1 segue: - Exatamente, exatamente, ele aprende que o outro tem desejo, que não é só o dele que conta. Quando a mãe põe um não e o pai põe um não, eles estão contrapondo o desejo deles com o do filho. E é bom ele entender que nesse mundo não tem só o dele. Esse é o problema do príncipe, da princesa que hoje a gente fala tanto para os nossos filhos e filhas.*

- Não tenho filho ou filha, mas eu jamais falaria meu rei, minha princesa, não! Eles não são príncipes, princesas, reis ou rainhas, a monarquia acabou, a gente vive em uma democracia republicana. Ele é igual aos outros, claro que ele é especial no trato que

eu tenho com ele, afinal, é o meu filho. Ele tem que saber que é especial, mas não é rei! – encerra o professor-formador 1.

- Algumas coisas que me chamaram a atenção, logo no começo, foi a parte que a menina está na janela com o caderno e olhando para o horizonte e tentando escrever o próprio nome e aí, é algo que me chamou a atenção foi a questão do sonho. Havia alguém na linha daquele tempo que queria ir para além daquele espaço e daquele território. Ela queria aprender a ler e escrever e dela foi tirado o direito de ler e escrever. Há sonhos naquele lugar, no Nordeste, no campo, nas mulheres, nas pessoas, nas crianças e em todos que lá vivem. Às vezes o que fazemos, a gente olha e vê que o aluno é da zona rural, filho do produtor rural ou um filho do meeiro ou menino de um assentamento e pensamos “ ah, vamos ensinar mais ou menos o beabá, porque ele não precisa de muito, ele vai ser um capinador, ele vai ser um pegador de café” e acabamos potencializado todo o esforço no filho do fazendeiro ou do doutor, porque esse na nossa cabeça tem possibilidade de ir além. E começamos com isso a categorizar os alunos. Houve também um momento que a mãe que a mãe entra num círculo, e acredita que ninguém precisa ir além daquilo ali. Vão ensinar os afazeres, aprender a usar o pilão, varrer o quintal e limpar a casa, porque acreditam que a vida deles é aquela ali. É como se eles entrassem em um ciclo de conformismo – fala o participante sobre as impressões do curta e segue dizendo:

-Alguém disse aí na fala que se o pai não pensasse que você poderia ir além [a sua história é parecida com a minha, nesse sentido, e se meu pai pensasse que fato pelo de morarmos na roça, sermos pobre, que não teria jeito e dissesse a mim que o único jeito era eu aprender até a terceira para saber assinar meu nome e tirar meus documentos e depois disso vamos levar a vidinha que tínhamos ali]. Isso nos fecharia em um círculo, mas há um momento que alguém romper com tudo isso e o para. Há também um momento no filme que alguém para diante da morte do outro e começa a pensar. Para mim é como se ela quisesse romper com o ciclo. E aí para e penso, qual seria o papel de cada um para romper com ciclos marcam desigualdade, retalham sonhos e que nos fazem achar que uns é possível mais e para outros não tem jeito?

- Outra situação que me chama atenção a questão do analfabetismo. Penso quando analfabetos podem ainda existir! Será que na nossa comunidade todo mundo sabe ler e escrever? Quais são os sentidos dessa alfabetização que venho fazendo? Será que esses analfabetos e analfabetos funcionais são consequências de quê?

- Quando o senhor fala dos filhos, que eles têm que ouvir a alguns não para responder bem a frustração, né? – O meu filho até agora [ele está com 16 anos] ouvi mais não que sim, principalmente de mim. Só que eu acho que nesse ponto ele transformou não, em sim. Falo não com ele e entende como sim, entendeu?! (As pessoas riem) – Eu digo para ele não pegar ou não fazer algo, quando viro ele vai lá e faz como se tivesse recebido um sim. Quando acontece alguma coisa que atinge ele, ele é de argumentar. Ele argumenta o tempo todo, né?! Então eu não sei como ele responde a frustração, quando ele quer ganhar alguma coisa, com o pai dele ele consegue fácil, mas comigo é mais difícil. Ele queria uma máquina fotografia. Pediu, pediu, pediu ao pai e o pai não deu, ai ele veio e pediu a mim, eu logo disse um não. Depois o pai dele resolveu dar a máquina, e ele deu uma melhorada no comportamento. Ele está nessa fase de adolescência é um pouco cruel com os pais, mas eu não entendo esse negócio, já que ele ouviu mais não que sim a vida inteira – relata e questiona ao professor-formador 1. Ela segue: -Ele entende como sim tudo que eu falo para ele não fazer.

- Veja, uma coisa é pai e mãe serem entrosados na questão de como vão fazer nesse tipo de questão é algo importantíssimo, né – afirma o professor-formador 1. A professora participante interrompe e diz: -Ele me desautoriza muito. O professor-formador 1: - É nesse caso da máquina ele te desautorizou. – Mas, primeiro ele conversou comigo para eu ceder, ele falou “ dê a máquina para o menino para ver se ele melhora o comportamento”- seguiu a professora participante.

- Tratando de adolescente, principalmente com os pais haverá uma tendência a contrariar. Mas, temos que saber como ele transporta isso para o espaço público. – No espaço público que é sempre um espaço coletivo, ceder em nome do coletivo é sempre uma atitude necessária. O que está acontecendo hoje é que temos muitos jovens e crianças chegando no espaço coletivo, por exemplo escola e não sabem ceder e aí o professor dar uma ordem, impor limite, eles acabam não admitindo que o professor tem o direito de fazer isso. Eles não admitem! - Isso está muito ligado, sim, ao fato que no espaço privado do lar não teve que fazer muitas concessões, os desejos foram uma ordem. Isso vai produzindo um monstinho, um reizinho. Mas, ter filho é uma escolha por uma vida desgastante de vários pontos de vistas. Vejam, que vão ser insistentes quando querem alguma coisa, serão. Disso ninguém tem dúvidas. A questão será a capacidade dos pais suportarem essa insistência dos filhos, mas os pais não obrigados a saber disso. Onde eles vão saber isso que estamos falando aqui

agora? – O único lugar que pode ensinar isso para os pais é a escola. Aliás, a escola podia chamar os pais para dialogar sobre essas coisas, ao invés de chamá-los para falar mal de seus filhos. Ou seja, não adianta falar mal dos filhos deles, eles vão querer parar de vir para a escola. Eles precisam desses momentos desse tipo de trocas, do que já descoberto pela psicologia [isso aqui não estamos inventando, a psicologia já constatou isso], quando ela diz que é saudável um nível de frustração. Por que que no passado tinha muito mais frustrações? Porque de fato os pais não tinham condições de verdade. É fácil dizer um não para o filho quando você não tem dinheiro. Mas, e no momento que você passa aperto? Agora vai ser sim porque eu tenho. Tem que ter um outro motivo para dizer não. Eles sabem que o coleguinha, os pais fizeram, e aí eles dizem “meu colega os pais fizeram, meu primo os pais dele deram” e os pais não podem ter medo de dizer “nessa casa as regras são diferentes da que tem na de lá, nessa casa o almoço é na mesa, não é na frente na televisão e etc”, mas o pais precisarão ser coerentes também, porque se o pai almoçar olhando a televisão, não terá mais moral para exigir essa norma, se ele almoçar digitando no celular não poderá exigir do filho, se ele toma cerveja no meio da semana não poderá dizer que não pode tomar refrigerante, porque o filho está vendo que o pai faz concessão e que a mãe faz concessão. Por isso que ser pai e mãe é uma decisão tão difícil, porque todos tivessem um papo desse antes de tê-los, ia pensar muito mais para tê-lo, pensaria em tê-los mais velho, é possível. – O que quero dizer, é que precisamos descobrir como funciona as questões do psiquismo humano, mas tem também um sujeito que tem particularidades que por mais que a gente possa tentar chegar em alguns padrões do que é melhor a fazer, sempre tem uma subjetividade que vai dar uma resposta melhor, melhor do que a gente imagina. A noção de limite, existem descobertas da psicanálise que dizem que não são construídas na adolescência. A noção de limites de constrói nos três/quatro anos de idade, o que acontece nos três/quatro anos de idade vai depois se refletir lá na frente. Por que os três/quatro anos de idade? Porque é nessa idade que aprende a dizer não. A criança aprender a desobedecer verbalmente aos dois/três/quatro anos de idade e aí que ela começa a dizer não para os pais e quando elas aprenderam a dizer não é a hora que elas estão confrontando com uma autoridade que vai pôr limite ou não. No passado era um limite do tipo uma bofetada ou era um limite com um grito, isso produzia um outro problema, que era o sujeito crescer ultra reprimido. E o sujeito ultra reprimido tem um problema que é o seguinte: toda autoridade ele abaixa a cabeça e não questiona. A outra

repressão é mãe da ditadura, é mãe subserviência coletiva, é mãe da obediência cega. O que significa uma sociedade que vê uma autoridade lá e nunca contesta. Isso é terrível! É a geração do meu avô e da minha avó, é geração do meu pai e da minha mãe. A geração que nunca questionava autoridade. Agora tem uma outra geração que nasceu depois que é a que acha que nenhuma autoridade merece respeito. Esse foi o extremo! O pêndulo saiu de um extremo e foi para um outro. As autoridades precisam colocar alguns limites. Existem duas maneiras de impor limites: uma coisa é do tipo estou conhecendo os meus alunos, eles têm sete anos de idade, vamos conviver por um ano. Qual seria o jeito justo de pôr limites? É quando já se tem normas estabelecidas desde o primeiro dia. E que todos possam ver as normas e dizer o que acham das normas. Ao discuti-las com os sujeitos as normas começam a ficar legítima. Quando a gente não diz quais são as normas e o sujeito começa a infringir e a gente começa a pôr limites, isso é autoritarismo; porque a norma nunca foi colocada como reflexão dos sujeitos. Por isso que quando eu me dei conta disso, o primeiro dia era o dia de passar as normas, uma para cada um. Norma um, não pode usar o celular durante as aulas que tivermos em círculo e dialogando [essa norma está certa ou errada? Eu perguntava para eles]. Começávamos a conversa e no fim concluíamos que era justa. Quando eu aprendi a fazer certinho isso, entenderam que a norma era justa. Fez com deixasse de ser autoritarismo, porque se tornou uma norma que todos entendiam que era justa. E sempre que tomava uma atitude a partir das normas dialogada, eu voltava para a sala e os perguntava se havia sido injusto com o colega. E se eu deixasse sem normas, a escola poderia se tornar um lugar de mero encontro de amigos, como na rua. O problema da escola não é por norma, o problema que se quer fazer isso de forma autoritária e arbitrária, sem debater com os estudantes o sentido de cada uma das normas. Quando perde ao aluno para se retirar, aquilo não educou o aluno [desculpe estar mudando o foco, mas é porque foi provocado], o que educa o sujeito é ele depois poder refletir sobre o porquê que o professor pediu a ele para sair e se o professor acertou. Será preciso haver um momento do professor e o aluno, apenas os dois para que ele como adolescente se permita olhar para mim e reconhecer que errou, porque se eu tentar fazer isso na frente dos colegas, como adolescente ele jamais vai se permitir ceder – traz para a conversa o professor-formador 1.

- Mas, nossa tradição escolar não faz esse diálogo, ela quer uma obediência por conta de uma punição que ele vai sofrer. E aí os professores ao invés de fazer de fazer esse

diálogo, diz que vai chamar a família, que não vai pôr o ponto, que vai dar zero. Isso faz com que esse sujeito sempre não aprenda o porquê, porque se for só por conta da punição, puna! Tem alguns que já fala “pune professor!” - seguiu o professor-formador 1.

- Às vezes professor, tem noção do erro, mas continua no erro. Entendeu o próprio aluno. Por exemplo, ontem acabei de corrigir uma prova, repassei todo o conteúdo. Você chega e quase fala, contribui para que ele estude e pergunta se eles querem tirar nota, eles respondem “quero” e aí você pergunta para eles por que que não estudou e ele responde “por que eu não quis”, você diz para ele “você tem consciência que essa nota baixa sua já deu uma reprovação? Você quer ficar reprovado de novo?”, ele olha para a gente e diz “tenho, mas mesmo assim eu não quis estudar” – relata uma professora participante.

- Você percebe que o argumento está dizendo que o problema por ele não ter feito é por conta de uma punição que ele vai receber? Esse argumento não está falando do valor em si do ato. Está colocando que naquele ato o problema da conduta é a punição externa. Por que que é importante ele ter feito? Porque, na verdade, aquilo que foi pedido é a única coisa que vai possibilitar a ele fazer coisas no futuro ou até imediatamente na vida que ele está abrindo mão dessa oportunidade. E eu como adulto não posso ver isso e ficar quieto. E eu estou falando que ele vai se arrepender muito, na vida, por não saber aquilo. Então a nota como argumento e a punição como argumento, são argumentos muito fraco, porque a gente quer que ele faça aquilo não pelo receio de nota ruim, a importância daquilo tem importância em si mesmo. Às vezes a gente está pedindo uma coisa que não tem importância mesmo (risos) e às vezes acontece. Se eu falar para ele “oh, escreva na prova o que é a teoria das ideias de Platão” e ele me responde “eu não vou fazer”. Como vou convencê-lo de aquilo é importante? Porque não é mesmo! Todo mundo aqui, talvez não conheçam a teoria das ideias de Platão e estão aí firmes e fortes. Aquilo que a gente pede precisa fazer sentido. Eu dizia para os meus alunos que não faziam “sabe porque você precisa escrever isso que estou pedido? Porque é algo que quando você aprende a fazer, você vai poder usar em vários momentos da vida. Escrever nos possibilita pleitear coisas, solucionar coisas, possibilita inúmeros ganhos”, mas pode ser que naquele momento eu não convença, mas como eu sei que a aprendizagem não é imediata [às vezes ele não fez naquele dia, mas no dia seguinte se eu pedir aquela atividade ele a fez], então ao invés de querer já estragar minha relação com ele nessa atividade,

eu esperava um outro momento para que ele pudesse me dar um retorno diferente. Porque se começa a brigar ele começará a parar de fazer por birra, porque ele me odeia. Tem tudo isso na educação, né?! – traz o professor-formador 1.

- E esse aluno, professor, é um aluno que tem muita dificuldade de leitura e escrita, então qualquer atividade que dá, ele sempre arruma qualquer coisa para não ler e nem escrever. Às vezes ele brinca. Hoje, olha só o que ele fez na minha prova! Ele foi somar se os pontos eram doze. – É muito difícil! – diz a professora participante.

O professor-formador 1, completa: *- A atividade está incompatível com o que ele consegue fazer. Na verdade, é mais ou menos assim: eu tinha alunos analfabetos no primeiro ano do ensino médio, chegou lá para mim, sou professor de filosofia, dava aula duas vezes por semana. Tinha dias que eu pedia atividades escritas para ele fazer e ela não tinha como fazer, não sabia escrever. A atividade que ele precisa receber para fazer, não era aquela que o professor de filosofia preparou para a turma [tinha quarenta alunos na turma e ele era um]a atividade para ele precisava que ser outra. Agora, precisávamos nos questionar: ele vai fazer essa outra atividade na hora de filosofia ou vai precisar ter momento na vida da escola em que terá que ser deslocado para uma turma menor que vai dar atividades para ele e outras pessoas que estão na mesma situação? Eu sou a favor de deslocamento. Ele tem uma turma que é a dele, porque desenhar ele consegue, debater ele consegue, assistir um filme ele consegue e várias coisas ele é capaz, mas ele só não consegue escrever. Na hora de atividade de escrita o outro professor, que faz o atendimento individual, ele terá que pedir ao aluno para fazer aquela que ele consegue fazer, porque dependendo do que e como a gente a pede, se torna algo humilhante para o aluno fazer.*

- A gente tem essa realidade e a gente faz o diferenciado, mas o que entristece é que até o diferenciado, as vezes a gente questiona o motiva essa pessoa. Lógico que a família também tem uma certa carga de responsabilidade, porque não ensinou para o filho a responsabilidade – completa a partir da fala anterior dita pelo professor-formador 1.

- Pois é, como é no filme, por exemplo, inclusive em que a mãe da Maria é Maria também, você percebe que quando a gente vê o filme, não podemos tratá-lo somente de forma empírica ou superficial, porque assim vamos dizer que a mãe é a maior culpada de a Maria não ter estudado, essa é aparência. Mas, veja, eu sei que no Nordeste tem uma situação que é a indústria da seca. A indústria da seca é algo assim: já existe tecnologia para levar água para o sertão. E, por que não vai água para

lá? Na Califórnia tem um lugar chamado Las Vegas, que é um deserto. Lugar que tem cassinos e hotéis mais chiques do mundo. O deserto tem água! Por que que não tem água no Nordeste, é porque quer levar água, porque quando você não leva, você põe as pessoas dependentes do seu poder. E no tempo de eleições você vê levar uma cesta básica e comprar o voto da pessoa. O latifundiário sabe que é assim, que ele consegue o voto dessas pessoas. Ele contra a água chegar lá, é uma decisão política, a água não chegar lá. Nesse filme, para a gente entender porque o bolsa família é importante. É fantástico! Se essa mãe recebesse bolsa família, sabe o que ela ia falar? “Menina vá para a escola, agora! Alguém poderia dizer “não é o motivo certo para ela falar para a filha ir para a escola”, mas para quem precisa comer passa a ser o motivo certo sim. E, quando a menina estiver na escola, ela tiver tarefas, que tiverem relação com a vida dela, a escola vai fazer muito mais sentido. Mas, se ela chegar lá, e a escola pedir para ela ficar fazendo separe as sílabas com uma palavra que não tenha nada a ver com a vida dela. Há de convir que esse separe as sílabas não vai fazer ela gostar de estudar. Eu acho que no vídeo aqui, parece que por um momento a mãe é culpada, mas a mãe é vítima. Essa mãe é uma vítima. Vítima do machismo, da indústria da seca, da miséria não produzida por ela. Ela muito mais vítima que algoz dessa criança. Vítima da educação sem sentido. Agora, você imagina se a filha for para a escola e voltar e dizer assim para mãe, “mãe, tem um jeito da gente fazer uma hortinha, aqui, usando uma forma de fazer diferente que gera um pouco mais de chance de crescer a planta. É a escola que eu aprendi, mãe, a escola sabe disso” A mãe falaria “ não é que essa coisa de escola ajuda aqui em casa! “Mas, isso não está no currículo oficial, o currículo atrapalha. É ele que produz a falta de sentido para a escola. Vejam, para os pais camponeses, o currículo oficial, eles olham os filhos vindo com um monte de coisa teórica sem relação com a vida terra, eles olham e falam “por que vou ficar mandando meu filho para lá? ” “ele chega aqui e tem que ficar fazendo repetidamente o verbo to be” e ele que ficar “conjugando o verbo amar, ele tem ficar tentando encontrar onde está o X e nada disso tem a ver com a vida na roça”, então ele define “ vá até a quarta série, quando aprender a ler e escrever venha para a roça e pare de estudar!” – encerra o professor-formador 1.

A professora formadora (2), retoma o momento e inicia uma apresentação sobre a história da educação do campo, tendo como ponto de partida a relação dessa trajetória com a história da educação no Brasil e no meio rural. Faz uso da exposição de slides, em Power point com o seguinte roteiro:

Por que falar em Educação do Campo? Educação rural é a mesma coisa? O que é uma escola do campo? Quando vocês pensam em uma escola rural o que vem na cabeça de vocês?

EDUCAÇÃO RURAL:

1. A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA ESCOLA RURAL: Da República Velha ao ruralismo pedagógico (1889/1930), Escolarização rural no Estado Novo (1930/1945), Educação rural e redemocratização (1945/1964), A educação rural no contexto militar (1964/1985), para onde caminha a escola rural – Lei 9394/96.

2. Da República Velha ao ruralismo pedagógico (1889/1930): Agrário- exportador X urbano-industrial, Inserção do Brasil na modernidade no século XX, República Educadora – escolarização como alavanca para o progresso – escolarização que antes era só para a elite teria que ser para todos, Ruralismo Pedagógico – fixação do homem no campo

3. Escolarização rural no Estado Novo (1930/1945: Getúlio Vargas – escolarização dando suporte para a industrialização – rural permanece inalterado, Missão do professor rural – convencer o homem do campo a permanecer lá na marginalização, Estado Novo (1937) – criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural – era preciso alfabetizar – para votar precisava saber ler/escrever, Educação rural – manter o *status quo*.

4. Educação rural e redemocratização (1945/1964): Criação da CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais) – em conformidade com a política externa norte-americana (Brasil e EUA), educação assistencialista – educação das massas – assistência técnica.

5. EXTENSÃO RURAL: Assistido e protegido, Escolarização informal- visão tradicional colonialista-exploratória.

Campanha Nacional de educação rural: Década de 50: CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), SSR (Serviço Social Rural), visavam a preparação de técnicos destinados a educação de base rural (saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato), Campanha de EJA e as Missões Rurais, A comunidade não tinha voz em nenhuma destas campanhas, O foco era fixar os homens no campo, porém, grande êxodo rural iniciou-se na década de 1950.

Educação Rural e a Lei 4024: Década de 50 – crise da educação – demora para a elaboração da LDB (de 48 a 61), Escola rural foi condicionada às intenções capitalistas – negação da cultura, do habitat, do trabalho e dos valores da sociedade, Foi cristalizado uma relação de dependência e subordinação, pois, com a promulgação da Lei 4024 em 61, os currículos continuavam os mesmos e se omite quanto as escolas rurais (adaptação = currículo urbano).

Educação de base e a questão rural: Aparecimento de movimentos populares – CPC (Centros Populares de Cultura) e mais tarde o MEB (Movimento Educacional de Base), Sustentação do trabalho pelas Ligas Camponesas, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e outras entidades – Promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (1963), Luta pela Reforma Agrária e pela educação de base – em contraposição aos convênios assistenciais (Brasil/ EUA).

A educação rural no contexto militar (1964/1985): Ondas migratórias das populações carentes do rural para o urbano, Golpe militar de 64, Anulação dos direitos civis, Governo Castelo Branco – processo educativo (urbano e rural) – instrumento de capacitação mínima para inserção no mercado de trabalho.

A EDUCAÇÃO POPULAR DE PAULO FREIRE E A ESCOLA RURAL: Método de educação popular (experiência em Angicos – 1963) – Paulo Freire, Valorização do universo sociolinguístico-cultural da classe popular, Educação voltada para solidariedade e práxis/ educação libertadora, Processo de ensino e aprendizagem voltado a cidadania consciente frente à exploração do capitalismo, MEB (Movimento de Educação de Base).

A EDUCAÇÃO RURAL E A LEI 5692: Caráter conservador – ênfase liberal – consagrou o elitismo do processo escolar tradicional, Dualidade entre o ensino técnico- profissional e formação propedêutica (com a criação do ensino profissionalizante no 2º grau), Objetivo da escola rural: formação de “instrumentos de produção”, - Projetos que tentaram pensar o rural

com suas peculiaridades: 1. Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural; 2. EDURURAL – 1985- (críticas aos currículos urbanos) – Nordeste.

Para onde caminha a escola rural – Lei 9394/96: Artigo 28, Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural; 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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

E POR QUE ENTÃO FALAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO?

1ª Conferência Nacional "Por Uma Educação Básica do Campo" – 1998:

Reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos; Denunciamos os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo; Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação; Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Art.2º - institui um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Ed. Infantil, o Ens. Fundamental e Médio, Ed. de Jovens e Adultos, a Ed. Especial, Ed. Indígena, Ed. Profissional de Nível Médio e a Formação de Professores em Nível Médio modalidade Normal.

Parágrafo único. 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, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade da vida coletiva no país.

Art.4º. O projeto institucional das escolas do campo [...] espaço público de instigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art 5º. As propostas pedagógicas das escolas do campo [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art7º. [...] regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar e tempos de aprendizagem, os princípios da igualdade.

Art 10º. [...] garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas

A Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interroga-nos porque nem sequer os governos democráticos, nem se quer o movimento educacional progressista conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação. O olhar negativo, preconceituoso, do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida e de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo à parte? (Arroyo, Caldart e Molina, 2004).

Com base nessa exposição trouxe as seguintes reflexões e apresentações orais, a professora formadora (2):

- *Falar de educação rural, é falar também de reforma agrária e de assentamento. Para entendermos o ponto de chegada que é o texto que vocês levaram para ler, no tempo comunidade que é “**Por uma Educação do Campo: Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**”, a gente precisa compreender do que se está dizendo para ter chegado nesse momento sobre a educação do campo.*

- *Então, vou tentar trazer um pouquinho para vocês do percurso histórico de como a educação no meio rural foi tratada ao longo da nossa história, pegaremos uma parte dela para essa conversa. Vale destacar, que a civilização nasceu no meio rural, então educação no meio rural sempre existiu, agora já o processo de escolarização no meio rural, esse se deu depois de um tempo.*

- *Então, vamos fazer uma trajetória e falar de alguns momentos da história da nossa educação. Trouxe da republica velha ao ruralismo pedagógico que vai do período de 89 até a década de 30. A questão da escolarização durante o Estado Novo, que é de 30 a 45, durante um governo específico. O período da educação rural e a redemocratização que vamos pegar 45 e 64. A educação no contexto da ditadura militar 64 a 85. E aí eu para aqui nesse aspecto da contextualização histórica, quando da nossa LDB 9394/96. Por quê? Porque de 96 para a frente, 97, 98 que as discussões sobre educação do campo começam a ganhar força. Vamos então chegar ao texto lido por vocês. Então de 89 até 96, existe muita coisa que aconteceu na escolarização das pessoas que estão e estavam no contexto rural. Para que isso? Porque a gente*

precisa entender o porquê da mudança, inclusive da nomenclatura. Tem a ver com a pergunta que fiz no início dos meus slides “falar de educação rural é a mesma coisa que falar em educação do campo? “Será que é? E por que é diferente? Por que é do e não no campo?

- Então a gente contextualiza um pouco esse primeiro período, em que a gente tem na sociedade um modelo que é agrário exportador para um modelo urbano industrial. Estamos falando de modelos de sociedade e pensando educação nesses modelos. Tudo bem? E a ideia que se tinha durante esse período era de que a escolarização daria uma alavancada para o progresso da sociedade. Apostavam na escolarização para que a modernidade do século XX acontecesse. Porém, qual era a ideia da escolarização nesse período, que eles chamaram de ruralismo pedagógico? Vocês já ouviram essa expressão, ruralismo pedagógico? Bem, foi uma corrente que ocorreu durante um período muito longo, durante a escolarização no meio rural, que a ideia era fixar o homem e a mulher no campo. Eles não queriam instrumentalizar os sujeitos para ter uma educação, para sair e ir para a cidade. Não, não era isso que eles queriam. Eles queriam oferecer uma educação mínima para que eles permanecessem no fazendo o trabalho deles, no meio rural. Então, não se via nenhum compromisso com o processo de emancipação e libertação, dando a eles o direito de fazer o que sonhassem ou quisessem de sua vida. Instrução mínima para ficar no campo. Isso existe ainda? Essa proposta de fixação das pessoas em seu meio, isso existe ainda? Sim o não!

As professoras participantes responderam que sim. E a professora formadora (2) seguiu:

- Existe! – Então podemos concluir que educação rural está acontecendo em muitos lugares. Caminhando mais um pouco, temos a Era Getúlio Vargas, o famoso pai dos pobres, é que a gente aprende na escola, né? Na escola nos falam que ele é o famoso pai dos pobres, que democratizou o ensino para as pessoas que até então não tinha acesso à educação. Sim, ele cria durante o estado novo, essa sociedade brasileira de educação rural, com o seguinte lema: era preciso alfabetizar”, lembre-se que para votar precisava saber ler e escrever e aí a gente volta em Vida Maria, as Marias sabiam escrever e ler minimamente o seu nome. Nomes como o de Getúlio Vargas elas eram capazes de ler e escrever na hora do voto. Educação mínimo para as pessoas manterem o status quo da sociedade. Então, pensavam da seguinte forma: a gente ensina o mínimo para as pessoas, elas continuam no mundinho dela, mas ao

mesmo tempo elas votam na gente, porque eu sou o pai dos pobres, estou levando escolarização para o meio rural. Diziam “então elas não querem escola? ”, “então tome escola, essa é a escola que darei para vocês”. E com isso vem toda a caracterização das escolas nesses espaços: precarização dos prédios, dos professores e do currículo de ensino. Continuamos na ideia da missão do professor na escola no meio rural, que é convencer o homem do campo a permanecer lá na marginalização. Voltamos na Vida Maria! Não se tem compromisso com a transformação daquele espaço. A escola não possibilita um diálogo e um currículo dentro da escola para ensinar algo para esse sujeito para transformar a realidade que ele vive. A escola rural não se compromete com isso.

- Temos a seguir o período de redemocratização, começam a aparecer algumas discussões de comissões discutindo a educação rural e fazendo algumas críticas em relação a adequação a educação urbana. Por quê? Esse currículo que estava sendo levado até então, é um currículo urbano, o mesmo currículo implementado nas escolas no meio rural. E com as adaptações que achavam necessárias, para dizer que se tratava de um currículo diferente. Surge então a comissão brasileira para educação de populações rurais, com um primeiro contato com as políticas internacionais. Era o Banco Mundial, com verba internacional, colocando dinheiro na educação brasileira. Aqui foi a primeira vez que aconteceu na nossa história, em que um país, no caso os Estados Unidos começaram a investir entre aspas, na nossa educação. Bem, afinal, o que eles queriam com isso? Controle, até então a nossa educação tem sido controlada por avaliações externas, incentivos externos. Daí, surge uma educação totalmente assistencialista, dos coitados. Ah, coitados! As escolas estão tão ruim. Vamos deixar a escola linda! Faz enormes prédios, maravilhosos, colocavam enormes placas [igual a hoje em dia, né]. “Nossa nem parecem que são no meio rural”, dizem. Mas, quando você entra, o interior é exatamente a arquitetura lá da década de 30. Currículo precarizado, professores com baixos salários. Essa educação nesse período diziam o seguinte: os filhos dos trabalhadores e as filhas das trabalhadoras rurais precisam de assistência técnica, aí surgem as extensões rurais. Quando a gente fala extensão rural ou quando a gente fala de extensão ou projeto de extensão, o que vem na cabeça de vocês? O que você tem de ideia do que seja extensão? – questiona aos participantes, a professora formadora (2).

Os professores participantes respondem:

- Uma coisa extensa.

- Continuidade?

A professora formadora (2) segue: - *Quando eu faço assim, estendendo os meus braços. Estender algo a alguém. Então começam as propostas de extensão rural, ou seja, eu técnico de agricultura, de agropecuária e técnico de tantas outras coisas, vou lá para as comunidades campesinas levar o meu conhecimento para eles com o seguinte pensamento “porque eles não têm conhecimento, eu já estudei, sou professor, fiz faculdade e eu vou estender os meus conhecimentos para eles”. Foram esses os projetos que começaram a vir de fora para dentro. Não construído com as pessoas, isso não existia. As pessoas não iam fazer extensão rural e chegavam na comunidade e perguntavam “qual projeto vocês querem fazer aqui, quais são as dificuldades”, não. Os projetos eram prontos, levado. Essa visão tradicional, colonialista e exploratória que coloquei, é a visão do Estados Unidos tinha sobre nós e tem até hoje. Então a gente faz as coisas comparando a nossa educação com as coisas de fora. As avaliações externas é o que importa. A ideia da proteção das pessoas. Quando a gente vê fazendo uma escola par dizer “coitados a população não tinha escola, vamos dar uma educação mínima para eles porque é direito, eles têm direito a educação”, pois é traz a ideia de educação como assistencialismo e protecionismo, de proteger as pessoas. Isso era o que estava colocado aqui como educação rural. Isso ainda existe? A educação mínima dada nas escolas rurais? Vocês visualizam isso ainda? Ou todas as escolas já romperam com isso e fazem educação do campo? O que vocês acham? Tem muitas escolas rurais, hoje em dia ainda?*

Diante dos questionamentos professora formadora (2), a turma se mantém em silêncio. Apenas se ouve dela que “*acham que tem*”.

A partir disso, a professora formadora (2), pede para caminhar mais um pouco em sua apresentação:

- *Na década de 50 teve uma campanha nacional de educação rural, vendo isso a gente pensa “nossa, estão pensando na educação rural, fizeram uma campanha só para pensar alfabetização no meio rural”. Bom, o que visava essa campanha da alfabetização? Visava a preparação de técnicos destinada a educação de base rural: saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato. Tudo isso para dizer “fiquem aí no seu meio rural”. Também, as campanhas de EJA: alfabetização, leitura e escrita, essa era a EJA. Precisa-se de mais? Para eles aprender a ler e escrever, estava cumprido o papel da educação para Jovens e Adultos. A questão da não*

participação comunitário, em nenhum momento durante a campanha de alfabetização as pessoas podiam colocar suas demandas e mais uma vez fica evidente a fixação das pessoas no espaço que elas estão. Começa a entrar uma nova questão: o êxodo. Eles tentavam fixar a mulher e o homem no campo, mas o êxodo começou a se intensificar nesse período.

- Logo, acontece a promulgação da LDB 4024, que fica de 48 até 61, foi um período muito grande com a promulgação dessa lei. Uma das mais longas da história da nossa educação. E aí, nos perguntamos como a escola rural aparece dentro dessa lei? Ou não aparece? Ela fica condicionada as intenções capitalistas de negação da cultura, do habit, do trabalho e dos valores da sociedade. Fica cristalizado uma relação dependência, de subordinação, pois com a promulgação dessa lei os currículos continuavam os mesmos e se omite em relação as escolas rurais. O que traz a adaptação com relação ao currículo urbano. Quando se menciona a educação rural dentro das leis ou dentro das diretrizes é sempre com a ideia de adaptação ao currículo já existe. Se pega o currículo urbano, que é tido como currículo oficial e se adapta ao currículo no meio rural. Depois a gente pode conversar bastante sobre essa palavra adaptação, pois ela é bem perigosa para nossa educação do campo. Guardem ela, porque depois voltaremos nela.

- Dentro desse período, começam a aparecer junto com esse processo da cristalização de alguns valores e algumas coisas trazidas pelo governo com relação ao método de alfabetização e em relação as leis que foram feitas, surgem os movimentos populares. Temos o aparecimento do movimento popular de cultura, o movimento de educação de base. Na década de 50, as ligas camponesas, que é um dos maiores movimentos de educação do campo que a gente até hoje. Surgem os sindicatos rurais. Começa a aparecer fortemente uma repulsa dos movimentos sociais com relação para a educação rural, na forma que estava acontecendo até então. Começam a surgir muitas resistências.

- Ao mesmo tempo, também ocorria lutas pela reforma agrária. Surgem inúmeras discussões nessa esfera a nível de Brasil. Por que falamos, que não há como falar de educação do campo sem falar em luta pela terra? Porque elas surgiram ao mesmo tempo!

- A partir de quando os movimentos sociais camponeses começam a luta pela reforma agrária, elas começam a luta pela educação contextualizada, nas escolas rurais. Dizendo assim: “essa educação que vocês estão dizendo, pensando para a gente, a

gente não quer”, “ não nos serve”, “eles estavam falando disso, lá na década de 50, 60, essa sociedade de latifúndio e de exclusão social não nos serve”. Então, é um marco importantíssimo, as questões das lutas dos movimentos sociais.

O professor-formador 1 pede a palavra e diz: - *Uma pessoa que é um pequeno agricultor, que expulso da sua terra, porque houve o avanço do latifúndio, que é o caso, que no momento está colocado aqui pela professora formadora (2). O pequeno agricultor nesse caso tem duas opções: ele pode fugir para a cidade e viver o caos urbano ou ele pode levantar a bandeira sobre o direito de manter-se na terra dele. Vamos supor que ele consiga o direito de manter na terra dele. O filho dele foi para a escola, só que na escola tudo que se vende e se ensina é de que a vida boa é na cidade e de que as coisas que ele tem que fazer no futuro para ser alguém na vida é na cidade. Então não dava para separar a ideia de poder continuar vivendo no campo de uma escola que alimente essa ideia. De uma escola que fortalece essa ideia nas crianças urbanas. O primeiro movimento de educação do campo que existe é esse que a professora formadora (2) está relatando nesse momento. Todos os momentos anteriores da apresentação eram fatos ligados a pessoas fazendo educação para os camponeses. Pessoas fora do campo pensando educação para. Então esse é o germe da educação do, educação do campo, que é criada para que as crianças do campo queriam continuar, mas para reproduzir a vida miserável. Mas, não faz algo para encontrar soluções para a dignidade ir para aquele lugar, e é disso que se trata esse contexto aqui.*

A professora formadora (2) retoma a fala e continua: - *Isso que o professor-formador 1 traz, muito bem pontuado, sobre a visibilização da cidade como um lugar de moderno, de melhor educação, temos até hoje. Os pais dizem “ ah, não vou deixar meu estudar aqui não, porque lá na cidade que a educação é boa”, “lá que eles vão ter acesso ao que tem de melhor em educação”. Com isso você vai aos centros das grandes cidades, capitais, e vamos ver escolas públicas, no centro, urbana e cadê a qualidade que está lá? Qual a diferença entre a educação que está acontecendo ali, com a que está lá no meio rural? Isso só para pensarmos. Será que é isso mesmo que é bom? Sem contar as atrocidades que fazem com as crianças urbanas, lá nas escolas urbanas, tidas como as melhores [porque afirmam que as escolas rurais não prestam].*

- *E nesse contexto, no período da década de 50 e 60, Paulo Freire já se fazia presente. Nessa década Freire já pensava educação e atuava como educador popular. Então,*

nesse contexto já trazemos Paulo Freire para dentro da discussão da educação rural. Nessa época o conceito educação do campo não tinha sido utilizado. Eles pensavam a educação com esse título, educação rural, porém uma educação rural, que não era aquela assistencialista. Estava se discutindo o conceito de educação rural, ainda com esse nome, mas a educação do campo como conceito vem mais para frente. Então, temos ainda as ondas migratórias, as populações carentes rurais para o urbano, a favelização tem início. As pessoas saem da sua vida carente no rural para ter uma vida melhor na cidade, mas na cidade acaba não tendo como abrigar e absorver toda a população. O que por consequência, faz eclodir favelas por todos os lados e a miséria urbana aumentando.

- Com o Golpe Militar de 64, se derruba um presidente, que até então estava pensando em uma possível proposta de reforma agrária. Com isso, se derruba o diálogo que estava acontecendo com os movimentos sociais, de uma proposição, defendida pelos estudiosos de ter sido o governo de Jânio o presidente que mais pautou questões da reforma agrária e por isso ele foi derrubado. Há afirmações que defendem que: a partir do momento que você distribui riqueza, a situação do país teria mudado radicalmente de 60 para cá. Então, com esse golpe quis afirmar que pobres continuam miseráveis e ricos continuarão ricos.

- Foi também nesse período que Paulo Freire, ficou impossibilitado de continuar pensando uma educação popular de qualidade para o Brasil. Teve que ser exilado. Foi tirado o direito dele de permanecer no Brasil. Em 63, o Paulo Freire tinha tido uma experiência muito conhecida mundialmente de alfabetização de jovens e adultos e foi a experiência em uma cidade muito pobre do Nordeste, que é Angicos. E ele começou a se tornar referência mundial e principalmente aqui no Brasil, que eles chamaram de Método de Paulo Freire [Paulo Freire nem gostava que se referisse a proposta como um método], mas um método de alfabetização de jovens e adultos que considerava as pessoas como sujeitos de sua própria vida. Por conta disso, ele foi impedido de continuar o trabalho, porque “como assim? Ele quer que os alunos pensem?”. Falar da palavra conscientização durante um período de ditadura militar, vocês imaginam o que era isso?!

- Se hoje em dia, em tempos de escolas sem partido, que não estamos na ditadura, falar em conscientização já tem criado polêmica. Imaginem naquela época o que Paulo Freire passou!?

- Ficou famoso, porque em quarente e cinco horas, ele conseguiu alfabetizar adultos absolutamente analfabetos, e isso foi uma repercussão fantástica para aquela época. O mundo nunca havia visto uma experiência com um tipo de resultado assim.

- E o Golpe militar, quando se instalou. Paulo Freire foi um dos primeiros a ser exilado, por causa do seu programa de alfabetização. Porque o programa de alfabetização que ele estava propondo, o João Goulart propôs, por meio do ministro da educação Paulo de Tarso tinha pedido para Freire liderar a campanha de alfabetização do Brasil. Os militares sabiam que aquilo era ameaçador para a ordem da época. Teve um caso que Paulo Freire diz que foi engraçado [mas na época ele estava com medo], ele estava preso numa sela e tinha vezes que ele tinha banho de sol e um soldado chegou até ele e falou “o senhor é um professor, não é? Disseram que o senhor é uma pessoa que sabe alfabetizar adultos. Ele respondeu “é verdade, eu sei alfabetizar adultos”. O soldado continuou “então, tem muitos soldados aqui, no exército, que são analfabetos. O senhor pode alfabetizá-los? ”. Freire respondeu “ eu estou preso por causa disso. Vocês me prenderam por eu fazer isso. Eu não posso alfabetizar, porque eu não vou alfabetizá-los do jeito que vocês imaginam que eu faria. Eu vou alfabetizá-los fazendo entender o mundo político que estamos vivendo”. E foi por isso que Paulo Freire ficou famoso. Ele ficou famoso em 63, no primeiro momento e em 64, no segundo momento, porque aí, no mundo ele fica conhecido pelos resultados que alcançou – nos traz o professor-formador 1.

Seguindo a professora formadora (1) traz: - E aí, nós temos depoimentos como a da professora participante que diz “como que ele conseguiu? Eu estou a seis meses tentando alfabetizar e não consigo”- Muita gente reagem assim como você se perguntando de como com quarente e cinco horas alguém conseguiu alfabetizar pessoas. – Tem na internet, texto e muitas coisas produzidas, inclusive com relatos de ex-alunos de Paulo Freire, daquela época, sobre a experiência de Paulo Freire que podem ajudar você a verem como realmente é algo real. – Não podemos falar que foi ele sozinho, até porque teve um grupo de estudantes que foram junto com ele para Angicos e ajudaram na realização deste feito. – E o que mais a gente consegue entender das razões pelas quais ele conseguiu fazer isso, ele nos fala “valorização do universo cultural e sociolinguístico da classe popular”, ele não foi para Angicos para utilizar o elefante como referência desse ponto de partida. Ele foi lá e falou: tijolo. Fez um levantamento de palavras, fez círculo de cultura, fez uma chamada popular para que as pessoas viessem, fez levantamento de temas geradores e a partir daí foi

alfabetizar. O professor-formador 1, interrompe e completa: - Então não são apenas quarenta e cinco horas, percebe? Olha, quarenta e cinco horas de sala de aula, mas antes de começar a primeira aula, ele foi lá, andou pelas ruas, ouviu as pessoas, perguntou coisas, foi ao boteco conversou com o dono, passou nas casas, se apresentou. E tudo isso, o que ele ficou fazendo? Ele tinha um caderninho no bolso, que ia anotando as palavras, os problemas, as preocupações, angústias, os sonhos. E aí, ele junto a equipe dele e disse “ com isso que temos da comunidade vamos elaborar o programa o currículo deles”. O que a gente defende é que esse é único jeito de fazer escola descente. Não tem outro jeito. Na universidade a gente não aprendeu a fazer; na escola, quando éramos alunos não fizeram isso com a gente. Como professor universitário, a universidade também não faz, quando a gente virou professor raramente vamos fazer, mas não tem outro jeito.

- Mas aí o senhor falou “e elaborou” - complementa uma professora participante. O professor-formador 1 continua: - Exatamente, e nem foi da cabeça dele, foi do universo das pessoas com quem ele ia trabalhar. Isso no mundo, ninguém tinha feito. Por isso ele ficou famoso, porque ele foi o primeiro. E mais interessante que foi um feito de um brasileiro.

- O interessante que o senhor traz, professor, é a concepção de diagnóstico. Qual é o sentido do diagnóstico que ele como educador ele pratica? E os elementos que ele utiliza para construir esse conhecimento dos saberes que os alunos trazem e aquela comunidade tem. Porque a prática quem muitas vezes a gente faz do diagnóstico, ela tem como referência um outro ponto de partida, que é série anterior, que são os conteúdos programáticos previamente estabelecidos. A gente acaba isolando esses elementos, esses sonhos, essas palavras, esses desejos e esses problemas que estão envoltos a realidade concreta de quem a gente vai trabalhar – traz um participante a partir da fala do professor-formador 1.

- Por exemplo, quando eu trabalhava nas escolas, no estado de São Paulo e eles faziam o diagnóstico, em todo o início de ano isso acontecia, a secretaria de educação dava uma prova e dizia para todos aplicarem aquela prova. E diziam que assim estavam fazendo diagnóstico. Eu já conhecia Paulo Freire, nessa época e quando eu via aquilo eu dava risadas, porque é obvio que o que sairá desse tipo de prova é algo péssimo, porque a pergunta no diagnóstico não era com base na vida das pessoas [porque as pessoas têm vidas plurais, então não podia ter um diagnóstico padrão para o Estado inteiro]. Mas, era isso que o estado estava fazendo. Ia sair um diagnóstico

horrível e um diagnóstico horrível não é um diagnóstico correto. – Se temos um diagnóstico errado, claro que teremos um remédio errado.

A professora formadora (2): - E aí, pessoal, quando a educação do campo, hoje, tem amadurecido e diz que uma das bases da educação do campo é a educação popular, é a Pedagogia do Oprimido do Paulo Freire é por conto disso que Paulo Freire traz da concepção de currículo, de escola e de fazer educação. Isso é algo muito forte e precisa ficar marcado. Agora que fez o aniversário de Angico, em 2013, acho que foi o documentário sobre a experiência de Freire com alfabetização e voltaram para conversar com os ex-alunos da experiência de 63 e alguns vivos fizeram relatos sobre o que mais marcou nesse período em que Paulo Freire e os estudantes estiveram ali com eles. Eles falaram o seguinte “eles nos ensinaram além de ler e escrever que a gente tem direito de lutar pelas nossas reivindicações, que a gente tem direito de criticar as coisas, a gente direito. Isso é o que a educação do campo entendeu como sendo a grande contribuição e por isso que adota Paulo Freire como um dos principais teóricos. Tanto que se você pegarem qualquer texto de educação do campo para ler, Paulo Freire estará lá.

O professor-formador 1: - Eu lembro que quando eu estudava, eu tinha um professor de geografia que tinha uma criticidade grande. São coisas que a gente quando está no dia a dia do senso comum a gente não sabe [por isso, existe o professor, para tirar a gente do senso comum], vejam, na época ele perguntou “quantos os habitantes têm o Brasil? O Brasil produz comida para alimentar quantas pessoas?], lembro que respondemos 180 milhões [acho que era isso], para a segunda pergunta respondemos que era 800 milhões. E ao final ele nos perguntou, “então por que o Brasil tem famintos? ”. São essas coisas que Paulo Freire começa a conversar com os alfabetizando, porque quando era um agricultor pobre para ser alfabetizado, ele podia achar que era porque não tinha comida, mas quando vai para a escola ele descobre que tem comida, sim; mas está servindo para pessoas lucrarem e não para pessoas comerem. Hoje, dá para alimentar muito mais, pela proporção da nossa população. Só que quando começa a tentar alimentar todo mundo, vem um golpe e tentar acabar com tudo. E dizem “ alimentar, o que é isso? ”.

- Um período a frente vem a promulgação de uma nova lei 5694, que nada muda em relação as proposições de uma lei que pensa a educação para educação rural. Continua inalterado, se mantém o caráter conservador e a ênfase liberal e a questão do ensino profissionalizante que entra com essa lei do ensino profissionalizante para

a classe popular. Esse era o máximo que se esperava da pessoa das classes populares – traz a professora formadora (2).

O professor-formador 1 complementa: - É isso que está sendo resgatado com a reforma do ensino médio. A maior crítica que se tem feito a reforma do ensino médio é porque ela está querendo repetir o que a ditadura militar definiu que seria o horizonte para os filhos das classes trabalhadoras. É a mesma coisa, por isso que existe tantas críticas em cima, mas é por isso que todo o empresariado é a favor.

- Professora, não sei se estou certo, mas parece que nesse tempo, o ensinar as técnicas era para que eles estivessem uma nova habilidade, porque a industrialização estava chegando, a modernização do meio rural com inserção de maquinários. Eles iam deixar de usar a enxada, a foice e passar a usar alguns equipamentos, porque eles tinham que ser ensinados para continuarem a ser empregados.

A professora formadora (2) retoma a fala e completa: - Exatamente! Para o filho da elite eu digo que ele tem que fazer engenharia elétrica, engenharia mecânica, civil, lá na universidade, mas o filho da classe popular vai fazer um técnico nisso e naquilo para ser mão de obra barata, porque o engenheiro não vai cobrar barato.

- Mais a frente, alguns programas surgem e começam a pensar o modo rural, mas com algumas peculiaridades e muita dificuldade. O Edu Rural, nessa época, ficou muito famoso na época, fazendo crítica ao currículo urbano e dizendo que não era aquele currículo que se queria para as escolas rurais, porém ainda com viés da adaptação. E por último vem a promulgação da nossa LDB atual. Então, o que a LDB atual traz especificamente sobre a educação rural? (A professora nesse momento faz a leitura do artigo 28, LDB 9394/960). Em meio a leitura marca o trecho do artigo que conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural e pergunta: - Estamos fazendo estamos fazendo isso?

Uma professora participante interrompe e diz: - Aí surgiu uma época, com a essa LDB, que fizeram assim: as escolas rurais vão ter uma disciplina rural. Aí foi lançado o quê? Técnico agrícola, esse era o nome da disciplina. Para quê? Se a pessoa que ia lá nem sabia o que estava fazendo. Por quê foi colocado técnico agrícola para a escola? O que que os alunos aprenderam com isso? - Quem ia dar essa aula? Era um profissional agrícola? – questiona a professora participante em espanto.

Outra professora participante relata que quando dava aula em outra cidade. – Lá tinha uma vez por semana, a gente saía da sala e os alunos eram levados para capinar,

cortar e plantava um pezinho de cebola. Aí que eu penso, o que é escola rural e o que é escola do campo?

- Ano passado, eu trabalhei numa escola no interior, que é dentro de um assentamento. E tinha essa aula de agropecuária, mas não tinha uma pessoa qualificada para poder dar essa aula. E quem dava essa aula? Eu! Eu tinha que me virar. - Gostei de lecionar lá, mesmo ela sendo 40km da minha casa, o que me impossibilitou de continuar esse ano, mas foi uma experiência muito boa. – Ainda, o que falta é suporte. – Agora trabalhar com essa disciplina de agropecuária para mim era logo difícil, porque eu não tinha a formação que pudesse me orientar a fazer bem – encerrou a professora participante.

O professor-formador 1: *- A interpretação deste inciso, ela gera esse sentido possível, criar uma disciplina e colocar lá. A interpretação que nós freireanos fazemos é: a história que as crianças precisam é uma história que esteja ligada a realidade delas, a geografia que elas precisam, é uma geografia que precisam ter conexão com o lugar delas. – A gente não acha que se trata de colocar mais disciplinas rurais, se trata de um currículo das várias disciplinas não ser igual ao currículo padrão que se quer colocar nas outras escolas. Então é um outro tipo de interpretação.*

- Foi uma revolta mais para os alunos, porque para entrar essa técnica agrícola tiveram que tirar da carga horária de Educação Física. Foi uma revolta maior. Eles diziam que preferiam ficar em uma disciplina que eles se divertiam, que ficar em uma disciplina que ficavam mexendo na terra, porque isso eles dizem fazer em casa, quando vão para a roça com seus pais – relata uma professora participante.

- A lei ela gera interpretações, mas preferem vê-la pela via da conveniência. Quando temos reuniões e audiências com gestores e levamos a lei e lemos e falamos “sabe qual é a necessidade deles?” [isso os assentamentos rurais fazem com facilidade, categoricamente]. Vê, com a apresentação das necessidades, que eles sabem o que querem, então deixe o currículo partir de uma construção de proposições deles, pois eles sabem as reais necessidades do espaço.

A professora formadora (2) retomou a leitura do artigo 28 e seus incisos.

- Escola em alternância, pensar uma escola em que parte ele vai ficar na escola e parte ele vai ficar com a família. As EFAS fazem isso desde a década de 60, no Brasil. Então por que a gente não pode fazer isso na Educação Básica? As escolas de assentamento que tem o regime semana na escola e semana em casa, eles assim fazem tendo por base o que estabelece a LDB, a partir de lutas. Tomam como

referência as aberturas dadas sobre a o calendário, períodos de colheitas e a auto-organização que a LDB permite.

- Por mais que achemos que a LDB tem inúmeros problemas, a gente pega esse artigo 28 para lutar por garantia de especificidades na educação do campo.

- Igual para a gente quanto a panha do café – diz uma professora participante.

A professora formadora (2) segue: *Exatamente! Igual para nós na universidade, no curso de licenciatura em educação do campo, temos alunos que nesse período de apanha do café tem dificuldade para estudar. E se não for em alternância, em algumas realidades não tem como conciliar estudo e trabalho, porque a opção por falta de, será pelo trabalho, porque é a necessidade da vida. Trabalha para comer e não por luxo*

- Vou parar por aqui, mas precisaremos voltar em um outro momento para falar de adaptação e sobre o porquê falar de educação do campo. Então tem todo esse contexto de educação rural colocado: precarização, um currículo não pensando pelo sujeito e o porquê falar de educação do campo, que não é nem educação no campo e muito menos educação rural. Por que fazer esse passo além – encerra a professora formadora (2).

O encontro vai chegando ao final, mas antes são dadas orientações sobre a atividade do tempo comunidade, com encaminhamento de realização de leitura do texto “Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores”³¹. O professor-formador 1 faz comentários sobre o texto mostrando que se trata de uma experiência em uma escola do campo, com trabalho a partir de temas geradores. Destaca que essa leitura é um ponto de partida para as reflexões que serão trazidos no próximo encontro, quando vamos iniciar a compreender como se dá o trabalho a partir do tema gerador. Enfatiza que a proposta com o tema gerador é forma com a educação do campo se realizar, ressalta que ao falar disso não estaremos violando a lei, pois ela traz sobre os modos peculiares de trabalho. Encerra pedindo que realizem a leitura fazendo destaque de pontos que considera relevante e que chamou sua atenção. A professora formadora (2), destaca que no próximo encontro retomará os aspectos e sobre a educação do campo, partir de sua relação com os temas geradores.

O encontro é encerrado. Ficará o grupo um tempo maior sem contato, em razão do período de recesso escolar.

³¹ ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MATERIAIS UTILIZADOS NO ENCONTRO 4

MATERIAL I – PLANO DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO DE SÃO DOMINGOS DO NORTE

ENCONTRO 4 - 12/07/2018

1. Vídeo “Vida Maria” e diálogo sobre o currículo tradicional e as implicações para a educação rural / educação do campo;
2. Apresentação da proposta de educação rural X educação do campo;
3. Diálogo sobre o texto lido “Elementos para a construção do PPP da Educação do Campo” (CALDART, 2004).

Atividade para o Tempo Comunidade

Leitura do texto: “Plantando a Educação do Campo em escola de assentamento rural através de temas geradores” In ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão (org). Escola de direito: reinventando a escola multissereada, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.