

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha**

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: CRITICIDADE E  
REFLEXIVIDADE NA PERSPECTIVA DAS RURALIDADES COMO  
ESPAÇOS CONECTIVOS**

Santa Maria/RS  
2021



**Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho**

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: CRITICIDADE E  
REFLEXIVIDADE NA PERSPECTIVA DAS RURALIDADES COMO ESPAÇOS  
CONECTIVOS**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Santa Maria/RS  
2021

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento

Formação Permanente de Professores: criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos / Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha.- 2021.

196 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.

1. Ruralidades 2. Formação permanente de professores 3. Práticas pedagógicas/formativas  
I. Antunes. Helenise Sangoi II. Título.

© 2021

Todos os direitos autorais reservados a Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.


E-mail: [elizandraang@gmail.com](mailto:elizandraang@gmail.com)

**Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha**

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: CRITICIDADE E  
REFLEXIVIDADE NA PERSPECTIVA DAS RURALIDADES COMO ESPAÇOS  
CONECTIVOS**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

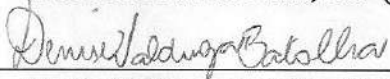
**Aprovado em 26 de março de 2021:**

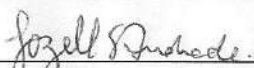
  
\_\_\_\_\_  
**Helenise Sangoi Antunes, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

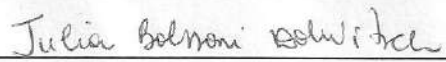
  
\_\_\_\_\_  
**Ana Luiza Ruschel Nunes, Dr.<sup>a</sup> (UEPG)**

  
\_\_\_\_\_  
**Andréia Jaqueline Devalle Rech, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Débora Ortiz de Leão, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Denise Valduga Batalha, Dr.<sup>a</sup> (IFFar)**

  
\_\_\_\_\_  
**Joze Medianeira dos Santos de Andrade, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

  
\_\_\_\_\_  
**Julia Bolssoni Dolwitsch, Dr.<sup>a</sup> (CMSM)**

Santa Maria/RS  
2021



*Dedico esta tese à minha família, em especial ao esposo, Jolcemar, pelo apoio incondicional e às filhas, Luiza Eduarda e Sofia, meus amores e minha inspiração!*





## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Refúgio e minha Fortaleza, meu Guia e minha Proteção. Gratidão pelas imensuráveis bênçãos que se sucederam no decorrer da minha trajetória.

Aos meus pais, Juraci e Alcindo (*in memoriam*), por me propiciarem vivências de amor e conhecimentos, por me auxiliarem a evoluir.

Ao meu esposo, Jolcemar, parceiro de vida, pela proteção e amor que me dedica, por me apoiar e incentivar durante toda a trajetória na Universidade.

Às queridas filhas, Luiza Eduarda e Sofia, bênçãos Divinas em minha vida, razões da minha determinação e força.

Aos meus irmãos e irmãs, pessoas que tenho grande amor, por compartilharem a vida comigo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, minha eterna gratidão por me receber como sua orientanda com muito amor e carinho, fazendo com que eu me sentisse confiante, respeitada e valorizada como pessoa e profissional. Para sempre levarei o aprendizado da alegria de caminhar com fé, amor e esperança!

Às interlocutoras-coautoras, por compartilharem seus conhecimentos. Cada uma, com sua história e suas experiências de vida, permitiu que eu me auto(trans)formasse.

Ao Município de Quevedos, por acolher minha pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca desta tese, pela disponibilidade em avaliar e interagir com esse trabalho: obrigada pelo privilégio de aprender com vocês!

Às amigas Julia, Thaís, Marijane, Andréia e ao amigo Felipe; que serão sempre lembrados afetuosamente, pela amizade sincera, pela partilha de saberes, pela solidariedade e pelo incentivo.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica), pela acolhida, pelos laços de amizade, pela possibilidade de formação permanente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo recebimento da Bolsa de Demanda Social, que me viabilizou dedicação integral para a realização da pesquisa de doutorado em Educação.

A todos que, de forma direta e indireta, contribuíram para este caminhar, meu agradecimento, carinho e meu amor!



*Quero ser gente luz, leve, louca de  
alegria e livre na vida. Gente que repare em  
flores.... Que tenha coragem de se recriar,  
quantas vezes a alma pedir...  
(Álvaro de Campos)*



## RESUMO

### **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: CRITICIDADE E REFLEXIVIDADE NA PERSPECTIVA DAS RURALIDADES COMO ESPAÇOS CONECTIVOS**

AUTORA: Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

ORIENTADORA: Helenise Sangoi Antunes

A Educação do Campo tem sido um desafio para gestores e professores, pois a escola, como espaço de transformação, exige uma posição teórico-prática e política para ser compreendida enquanto projeto educativo. É preciso pensar a escola do campo como uma rede, como um sistema articulado, com propostas e demandas de valorização do campo, da agricultura e da profissão de agricultor. Sendo assim, é necessário pensar propostas de formação permanente com professores que levem em conta as diversidades culturais, sociais e regionais do país e oportunizem espaços de reflexão das ações pedagógicas histórico-críticas e emancipatórias. Após refletir sobre as situações expostas, esta tese propõe a Educação com o Campo, isto é, uma formação permanente de educadores e educandos, voltada para a autonomia de ambos. Tendo isso em vista, o objetivo geral foi investigar a repercussão das Ruralidades nas escolas da rede municipal de ensino de Quevedos, Rio Grande do Sul, a fim de compreender suas implicações no processo de formação permanente de professores. Participaram da pesquisa a secretária de educação do Município de Quevedos/RS, três diretoras e duas supervisoras, denominadas como interlocutoras-coautoras. A metodologia utilizada teve uma abordagem qualitativa. No contexto metodológico, foram realizados Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, proposta epistemológico-política que vem sendo trabalhada pelo Grupo Dialogus (UFSM), que possibilita dialogar com os professores levando em conta a realidade, seus saberes, suas inquietações, curiosidades e questionamentos. Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos tiveram dois movimentos: um destinado às interlocutoras-coautoras, e outro direcionado a todos os professores da rede municipal. Na perspectiva política, epistemológica e metodológica dos Círculos Dialógicos, adotada na pesquisa, não há coleta de dados ou resultados a serem analisados, mas constructos interpretativo-compreensivos onde os saberes e as bibliografias a respeito do tema se entrelaçaram em movimentos espiralados e foram sendo recriados no seguimento das ações e auto(trans)formações. As intenções expressas na tese, a partir dos princípios da concepção freireana de educação, revelaram limites e possibilidades enfrentados pelas interlocutoras-coautoras durante o processo dialógico de formação permanente. As considerações finais apontam para o entendimento sobre a Educação com o Campo a respeito das demandas da realidade, sem deixar de considerar as relações estabelecidas no contexto macrossocial. A formação permanente com professores deve ser perpassada pela criticidade e reflexividade na perspectiva das Ruralidades como espaços conectivos, a saber, universos múltiplos, nem superiores nem inferiores ao espaço da cidade, mas espaços, tempos e movimentos científicos e culturais, interdependentes, que se interligam à história, à política, à economia e à contemporaneidade, considerando o ensino e as realidades singulares e plurais dos seus sujeitos. Portanto, sinalizamos a necessidade de defender estudos de caráter social, econômico e político sobre a educação, que valorizem e garantam a todos condições de criticidade, considerando as particularidades dos alunos de forma a propiciar avanço contínuo na ampliação de conhecimentos. Esperamos que o compromisso com a docência, a esperança e o compartilhar possam propiciar o desejo de construir práticas pedagógicas articuladas às necessidades de cada grupo, trazendo, assim, respeito às diferenças e fortalecendo a educação libertadora.

**Palavras-chave:** Ruralidades. Formação permanente de professores. Práticas pedagógicas/formativas.

## ABSTRACT

### **PERMANENT TEACHER TRAINING: CRITICITY AND REFLEXIVITY FROM THE PERSPECTIVE OF RURALITIES AS CONNECTIVE SPACES**

AUTHOR: Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha

ADVISOR: Helenise Sangoi Antunes

Rural education has been a challenge for managers and teachers, as the school, as a space for transformation, requires a theoretical-practical and political position to be understood as an educational project. It is necessary to think of the rural school as a network, as an articulated system, with proposals and demands for valuing the countryside, agriculture and the farming profession. Therefore, it is necessary to think about training proposals that take into account the cultural, social and regional diversity of the country and provide opportunities for reflection on historical-critical and emancipatory pedagogical actions. After reflecting on the exposed situations, this thesis proposes Education with the Countryside, that is, a permanent training of educators and students, focused on the autonomy of both. With this in mind, the general objective was to investigate the repercussions of ruralities in schools in the municipality of Quevedos, Rio Grande do Sul, in order to understand their implications for the process of permanent teacher training. The secretary of education of the municipality of Quevedos, three directors and two supervisors, referred to as interlocutors-co-authors, participated in the research. The methodology used had a qualitative approach. In the methodological context, Investigative-formative Dialogical Circles were carried out, an epistemological-political proposal that has been worked on by the Dialogus Group (UFMS), which enables dialogue with teachers taking into account reality, their knowledge, their concerns, curiosities and questions. The Investigative-Formative Dialogic Circles had two movements: one aimed at interlocutors-co-authors, and another directed at all teachers in the city network. In the political, epistemological and methodological perspective of Dialogical Circles, adopted in the research, there is no data collection or results to be analyzed, but interpretive-comprehensive constructs where knowledge and bibliographies about the theme intertwined in spiral movements and were being (re)created following actions and self(trans)formations. The intentions expressed in this study, based on the principles of Freire's conception of education, pointed out the limits and possibilities faced by the interlocutors-co-authors during the dialogic process of ongoing training. The final considerations point to the understanding of Education with the Countryside in relation to the demands of reality, while taking into account the relationships established in the macro-social context. The permanent training with teachers must be permeated by criticality and reflexivity in the perspective of ruralities as connecting spaces, namely, multiple universes, neither superior nor inferior to the city space, but interdependent scientific and cultural spaces, times and movements, which are interconnected to history, politics, economics and contemporaneity, considering the teaching and the singular and plural realities of its subjects. Therefore, we signal the need to defend studies of a social, economic and political character on education, which value and guarantee everyone critical conditions, considering the students' particularities in order to provide continuous advancement in the expansion of knowledge. We hope that the commitment to teaching, hope and sharing can foster the desire to build pedagogical practices articulated to the needs of each group, thus bringing respect to differences and strengthening liberating education.

**Keywords:** Ruralities. Permanent teacher training. Pedagogical/training practices.





## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – IFDM 2015 – Ano base 2013 .....  | 26  |
| Figura 2 – Relembrando momentos .....   | 32  |
| Figura 3 – Minha família .....  | 36  |
| Figura 4 – Ajudando a família e rememorando vivências.....  | 38  |
| Figura 5 – Integrantes do Gepfica no minicurso “Memórias de alfabetizadoras no Ensino Rural”, ministrado pela professora Helenise Sangoi Antunes (2010) ..... | 40  |
| Figura 6 – Integrantes do Gepfica no Pró-Letramento (2011).....   | 40  |
| Figura 7 – Formação continuada para os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado e intervenção com os alunos.....                | 42  |
| Figura 8 – Equipe Pnaic/UFSM .....  | 43  |
| Figura 9 – Projeto social para a Educação Rural/do Campo .....  | 60  |
| Figura 10 – Mapa de localização do Município de Quevedos/RS.....  | 78  |
| Figura 11 – Entrecruzamentos das narrativas compartilhadas .....  | 89  |
| Figura 12 – Realização do 1º encontro de apresentação da proposta de pesquisa.....  | 94  |
| Figura 13 – Realização do 2º e 3º encontro de apresentação da proposta de pesquisa .....  | 95  |
| Figura 14 – Cálculo do indicador IFDM Educação .....  | 99  |
| Figura 15 – Primeiro Diálogo Narrativo .....  | 105 |
| Figura 16 – Primeiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo .....  | 114 |
| Figura 17 – Realização do segundo Círculo Dialógico .....   | 122 |
| Figura 18 – Realização do terceiro Círculo Dialógico .....  | 136 |
| Figura 19 – Visita à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo .....   | 144 |
| Figura 20 – Diálogo-problematizador no Centro de Educação da UFSM .....   | 145 |
| Figura 21 – Realização do segundo Diálogo Narrativo .....   | 149 |
| Figura 22 – Dinâmicas de integração.....  | 150 |
| Figura 23 – Professores da UFSM que ministraram a mesa temática “Formação permanente compartilhada: desafios do planejamento” .....                           | 152 |
| Figura 24 – Realização do 4º Círculo Dialógico, no dia 03 de dezembro de 2019 .....   | 160 |
| Figura 25 – Conhecendo o trabalho das Mulheres Trabalhadoras Rurais na localidade de Santa Terezinha. ....  | 162 |



## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Ações do Pronacampo.....                                      | 64  |
| Quadro 2 – Escolas multisseriadas desativadas.....                       | 79  |
| Quadro 3 – Quadro de planejamento .....                                  | 86  |
| Quadro 4 – Educação Rural e a atual concepção de Educação do Campo ..... | 119 |



## LISTA DE SIGLAS

|            |  |
|------------|--|
| ANA        | Avaliação Nacional da Alfabetização  |
| Anvisa     | Agência Nacional de Vigilância Sanitária   |
| Ascar      | Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural   |
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular   |
| Capex      | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                |
| CE         | Centro de Educação   |
| Cefas      | Centros Familiares de Formação por Alternância   |
| Cefet      | Centro Federal de Educação Tecnológica   |
| CFRs       | Casas Familiares Rurais  |
| CNBB       | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação  |
| CRE        | Coordenadoria Regional de Ensino   |
| DCNEB      | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica                            |
| DCNEI      | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil                                 |
| Emater     | Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural         |
| EMEF       | Escola Municipal de Ensino Fundamental   |
| Enera      | Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária   |
| Fiex       | Fundo de Incentivo à Extensão  |
| Firjan     | Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro                                       |
| Fundeb     | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica                                   |
| Fundef     | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| Gepfica    | Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização             |
| Ideb       | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica   |
| IES        | Instituições de Ensino Superior  |
| IFDM       | Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal   |
| Incra      | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  |
| LDBEN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| Maic       | Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria  |
| MEC        | Ministério da Educação   |
| MEN        | Departamento de Metodologia do Ensino  |
| Mobral     | Movimento Brasileiro de Alfabetização  |
| MST        | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra   |
| PDDE       | Programa Dinheiro Direto na Escola   |
| PEA        | Programa Escola Ativa  |
| Pnaic      | Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                  |
| PNE        | Plano Nacional de Educação   |
| PPGE       | Programa de Pós-Graduação em Educação  |
| PPP        | Projeto Político-pedagógico  |
| Procampo   | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo                 |
| Proext     | Programa de Extensão Universitária   |
| Pronacampo | Política Nacional de Educação do Campo   |
| Pronaf     | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar                                |
| Pronera    | Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária   |

|           |  |
|-----------|--|
| RCG       | Referencial Curricular Gaúcho  |
| Reinafor  | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica   |
| Saeb      | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                  |
| SEB       | Secretaria de Educação Básica  |
| Secadi    | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| Seduc     | Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul                    |
| Sinepe/RS | Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul                         |
| Smed      | Secretaria Municipal de Educação   |
| TCLE      | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                               |
| UAB       | Universidade Aberta do Brasil  |
| UEII      | Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo                                 |
| UFSM      | Universidade Federal de Santa Maria                                      |
| UnB       | Universidade de Brasília   |
| Undime    | União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)                     |
| Unesco    | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura         |
| Unicef    | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                  |

## SUMÁRIO

|              |  |     |
|--------------|--|-----|
| <b>1</b>     | <b>PALAVRAS INICIAIS</b> .....   | 25  |
| 1.1          | DESAFIOS EXISTENCIAIS DA FORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO .....  | 30  |
| 1.2          | DESAFIOS DO PERCURSO: DESEJO DE APRENDER, EUFORIA, OUSADIA E ENFRENTAMENTOS .....  | 45  |
| <b>2</b>     | <b>IMPLICAÇÕES TEÓRICAS</b> .....  | 49  |
| 2.1          | A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: QUE HISTÓRIA É ESSA? .....   | 49  |
| <b>2.1.1</b> | <b>Transição de nomenclatura: a necessidade de uma escola diferente e a proposta da Educação Básica do Campo</b> .....   | 56  |
| 2.1.1.1      | <i>Articulações e programas para a Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais</i> .....  | 59  |
| 2.2          | EDUCAÇÃO COM O CAMPO NA PERSPECTIVA DAS RURALIDADES COMO ESPAÇOS CONECTIVOS .....  | 66  |
| 2.3          | DOCÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO PERMANENTE .....  | 70  |
| <b>3</b>     | <b>POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM O CAMPO</b> .....  | 73  |
| 3.1          | CAMINHO PERCORRIDO .....   | 74  |
| 3.2 -        | CONHECENDO AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA E O CONTEXTO INVESTIGADO .....  | 78  |
| <b>4</b>     | <b>AUTO(TRANS)FORMAR-SE NO PROCESSO: EXPERIÊNCIAS, TEMPOS E ESPAÇOS</b> .....  | 93  |
| <b>5</b>     | <b>INCORPORAÇÃO ATIVA DAS INTERLOCUTORAS: DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS</b> .....  | 103 |
| 5.1          | PRIMEIRO DIÁLOGO NARRATIVO: TENSÕES EXPERIENCIADAS NA GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE FORTALECER LAÇOS DE PERTENCIMENTO E AVANÇAR NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ..... | 103 |
| 5.2          | PRIMEIRO CÍRCULO DIALÓGICO: O DIALOGAR COM PROFESSORAS GESTORAS A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....  | 114 |
| 5.3          | SEGUNDO CÍRCULO DIALÓGICO: MULTISSERIAÇÃO: UMA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....  | 121 |
| 5.4          | TERCEIRO CÍRCULO DIALÓGICO: NECESSIDADES QUE PERMEIAM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERVIADAS .....  | 136 |
| 5.5          | SEGUNDO DIÁLOGO NARRATIVO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA DE PROFESSORES .....   | 148 |
| <b>6</b>     | <b>QUARTO CÍRCULO DIALÓGICO - AVANÇOS E LACUNAS: O QUE AINDA NOS FALTA CONQUISTAR?</b> .....   | 159 |
| <b>7</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 171 |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 175 |
|              | <b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....   | 191 |
|              | <b>ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....  | 193 |
|              | <b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .  | 195 |





## 1 PALAVRAS INICIAIS

[...] O impulso do projeto de si permite fazer acontecer a fábula de uma história que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares. Abrem-se vias, não porque o passado foi reconhecido como tal e por ele mesmo, mas porque a dinâmica prospectiva induziu uma história de si que não está fechada em si mesma, mas dá lugar ao por-vir, deixando emergir potencialidades projetivas. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65).

Como diz Christine Delory-Momberger (2008), não é o passado que dá a luz ao porvir, mas a projeção da minha história de vida que desenha um futuro possível e se concretiza em projetos singulares. O processo de auto(trans)formação<sup>1</sup> me permitiu definir relações com o saber, possibilitando desenvolver esta pesquisa de doutoramento, por acreditar que a formação permanente é essencial para a reflexão de ações educativas. Garantir aos educadores e educandos condições de criticidade contribui para a produção do conhecimento e o comprometimento político.

Os desafios existenciais do meu processo formativo me instigaram a desenvolver a pesquisa no Município de Quevedos/RS, minha cidade de origem, na qual constituí minha identidade e para a qual pretendi dar um retorno. Desde 2010, venho acompanhando o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica) discussões sobre alfabetização e letramento, formação de professores e educação em escolas do campo. Assim, poderia contribuir para a formação coletiva com base na produção de saberes e na reflexividade.

Outro fator que me instigou a desenvolver esse estudo foi uma reportagem que circulou nas redes sociais no mês de fevereiro do ano de 2016, organizada pela redação da Revista Amanhã, que apresentou o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), pesquisa desenvolvida pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan). O IFDM listou o desenvolvimento de mais de 5 mil cidades brasileiras a partir de dados como emprego/renda, educação e saúde.

Neste *ranking*, Quevedos estava entre os 50 municípios menos desenvolvidos da Região Sul. Isso gerou rumores negativos entre alguns habitantes, que se questionaram sobre o desenvolvimento da cidade. A Figura 1 mostra que o Município de Quevedos estava em 469º lugar no *ranking* estadual do IFDM geral, que varia entre 0 e 1 e segue a seguinte

---

<sup>1</sup> Segundo Andrade e Henz (2018, p. 306), na perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a auto(trans)formação “[...] representa o processo dialógico-reflexivo que ocorre nos Círculos, visando a (re)construção de conhecimentos e novas práxis pedagógicas. Os movimentos presentes nos Círculos Dialógicos apresentam momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores e coautores que estão envolvidos no processo”.

classificação: municípios com IFDM abaixo de 0,4 mantêm baixo desenvolvimento; municípios com IFDM entre 0,4 e 0,6 têm desenvolvimento regular; municípios com IFDM entre 0,6 e 0,8 apresentam desenvolvimento moderado; e municípios com IFDM entre 0,8 e 1,0 detêm alto desenvolvimento.

Figura 1 – IFDM 2015 – Ano base 2013

| Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal |                  | RS                     |                  | IFDM          | Emprego & Renda | Educação | Saúde  |
|--|------------------|------------------------|------------------|---------------|-----------------|----------|--------|
| Ano Base 2013                              |                  | IFDM BRASIL            |                  | <b>0,7441</b> | 0,7023          | 0,7615   | 0,7684 |
| Ranking IFDM Geral                         |                  | Mediana dos Municípios |                  | <b>0,7206</b> | 0,5158          | 0,7839   | 0,8688 |
| Nacional                                   |                  | Máximo dos Municípios  |                  | <b>0,8813</b> | 0,8430          | 0,9815   | 1,0000 |
| Estadual                                   |                  | Mínimo dos Municípios  |                  | <b>0,4933</b> | 0,1901          | 0,5436   | 0,4233 |
| UF   | Município        | UF                     | Município        | IFDM          | Emprego & Renda | Educação | Saúde  |
| RS   | Charrua          | RS                     | Charrua          | <b>0,6117</b> | 0,3697          | 0,5592   | 0,9064 |
| RS   | Porto Vera Cruz  | RS                     | Porto Vera Cruz  | <b>0,6117</b> | 0,4727          | 0,7484   | 0,6139 |
| RS   | Pinheiro Machado | RS                     | Pinheiro Machado | <b>0,6102</b> | 0,4131          | 0,7720   | 0,6455 |
| RS   | Quevedos         | RS                     | Quevedos         | <b>0,6097</b> | 0,3988          | 0,6406   | 0,7895 |
| RS   | Redentora        | RS                     | Redentora        | <b>0,6073</b> | 0,4337          | 0,6575   | 0,7306 |
| RS   | Amaral Ferrador  | RS                     | Amaral Ferrador  | <b>0,6053</b> | 0,3858          | 0,6444   | 0,7859 |
| RS   | Fontoura Xavier  | RS                     | Fontoura Xavier  | <b>0,6035</b> | 0,5045          | 0,6706   | 0,6352 |
| RS   | Alto Alegre      | RS                     | Alto Alegre      | <b>0,6029</b> | 0,4783          | 0,8133   | 0,5173 |

Fonte: IFDM (2013).

Na dimensão educação, a pesquisa IFDM leva em conta o número de matrículas na educação infantil (creches e pré-escolas) comparadas ao número de crianças de 0 a 5 anos que há no município, a proporção de estudantes que abandonam o Ensino Fundamental, a taxa de distorção idade-série, o número de professores com Ensino Superior, a média de aulas diárias e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Índices que traduzem aspectos do desenvolvimento julgados relevantes para a população, muitas vezes, deixam de fora um número de variáveis que poderiam ser consideradas em suas avaliações.

Essas avaliações gerais são utilizadas para traçar metas e formular políticas públicas, colocando em um mesmo *ranking* municípios totalmente distintos. A partir das reflexões propostas pela pesquisa IFDM, foi possível olhar para o contexto pesquisado, um município rural, e observar suas demandas e implicações, que são analisadas junto com as avaliações, com as políticas públicas e ações governamentais. Por meio das problematizações propostas nesta tese, objetivei potencializar olhares e reflexões sobre o contexto social e territorial do campo e o papel da educação como instrumento de superação de uma consciência ingênua, por parte dos participantes da pesquisa para uma consciência crítico-reflexiva e, conseqüentemente, fomentar a leitura de mundo e as ações necessárias para a constituição de

sujeitos que conhecem a sua história e se mobilizam com ela, não aceitando tudo que lhes é estipulado.

A presente pesquisa nasceu também da necessidade de compreender o conceito de Ruralidades, pois, nos estudos do Gepfica, estamos problematizando esse conceito. No contexto pesquisado, há diversas Ruralidades que emergem nas comunidades, reconstruídas por atividades e profissões diversas, entre as quais está a agricultura familiar, personagem ancorado na tradição da vida social camponesa e que vem sendo pouco desenvolvida. As comunidades se desintegraram ao longo do tempo, devido à modernização e industrialização dos espaços produtivos e também, a meu ver, ao fechamento de diversas escolas multisseriadas, em função do processo de nucleação.

Tendo em vista o exposto, senti a necessidade de propor ao Gepfica articular trabalhos colaborativos que perpassem a concepção de Educação com o Campo, a qual precisa englobar todos os contextos, sejam eles urbanos ou rurais. Em Quevedos, a educação formal é realizada em quatro escolas, três escolas-núcleo municipais, localizada no meio rural, e uma escola estadual de Educação Básica, localizada no meio urbano. Considero que todas elas devem estar fundamentadas pelas políticas de educação do campo, inclusive a escola localizada no meio urbano, pois grande parte dos alunos são filhos de trabalhadores rurais.

Neste sentido, o propósito desta tese foi o de **investigar a repercussão das Ruralidades nas escolas da rede municipal de ensino de Quevedos, Rio Grande do Sul, a fim de compreender suas implicações no processo de formação permanente de professores.**

Para dar conta do objetivo geral a que se propõe a pesquisa, delimitar alguns caminhos que se constituíram nos objetivos específicos desse estudo: problematizar as ruralidades no atual contexto político-social; analisar ações de formação permanente, presentes no desenvolvimento do trabalho da Rede Municipal de Ensino, e a existência, ou não, de relação com as ruralidades; organizar e desenvolver Círculos Dialógicos Investigativo-formativos com os educadores a partir das demandas que emergirem da pesquisa; possibilitar, por meio do diálogo coletivo, discussões acerca das ruralidades como espaço conectivo, a fim de ampliar a compreensão sobre a temática e sobre a importância de sua socialização.

Por meio dos Círculos Dialógicos investigativo-formativos,<sup>2</sup> proposta metodológica da pesquisa, foi possível promover a articulação de saberes e trocas de experiências sobre

---

<sup>2</sup> Proposta epistemológico-política desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, que foi inspirada nos Círculos de Cultura preconizados por Paulo Freire

Ruralidades, com o propósito de conhecer as identidades do lugar e suas práticas culturais, bem como sobre formação permanente com professores e práticas pedagógicas/formativas, a fim de que gestores/professores questionem e analisem ações cotidianas, buscando conhecimento teórico, contextualizando os saberes e despertando a consciência crítica sobre o que ocorre ao seu redor, o que poderá impulsionar a ação(trans)formação. A formação permanente auxilia no processo de um ensino-aprendizagem que seja crítico, reflexivo, coerente e consciente, contribuindo para a promoção de uma educação ampla.

As problematizações aqui propostas não se deram só como uma busca por informações, mas também como busca por uma produção de sentido integrada, com liberdade de diálogo e escuta sensível. A partir disso, busquei construir reflexões, a partir das Ruralidades como espaços conectivos no exercício da docência com o campo.

Agora, passo a apresentar os capítulos e subcapítulos da presente tese, os quais refletem a trajetória de reflexão e discussão que perpassaram esta pesquisa. O capítulo 1 integra as palavras iniciais e trajetórias, subjacentes à tese, e no qual defendo e justifico o que levou à sua realização. Aqui é contemplada a história de vida da pesquisadora-coordenadora,<sup>3</sup> que está entrelaçada aos objetivos desta pesquisa e concede legitimidade a ela, pois parte da formação permanente, que está em constante (trans)formação.

Já o capítulo 2, intitulado “Implicações teóricas”, apresenta os subcapítulos 3.1, “A Educação Rural no Brasil: que história é essa?”; 2.1.1, “Transição de nomenclatura: a necessidade de uma escola diferente e a proposta da Educação Básica do Campo”; e 2.1.1.1, “Articulações e programas para a Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais”, que expõem o contexto histórico e político da Educação Rural no Brasil e sua relação com a Educação do Campo no contexto das políticas públicas e programas educacionais. Nos subcapítulos 2.2, “Educação com o Campo na perspectiva das Ruralidades como espaços conectivos” e 2.3, “Docência crítica e reflexiva e sua aplicação na formação permanente”, são defendidos os conceitos que perpassam a tese.

O capítulo 3, intitulado “Possibilidades metodológicas para pesquisa em Educação Rural”, contempla a metodologia e os caminhos que percorri nesta investigação, pautada nos princípios freireanos, ponto estrutural do trabalho de investigação realizado, que apontou condições para efetivar a pesquisa. No subcapítulo 3.1, “Caminho percorrido”, foram

---

(1979; 2011), com aportes teóricos da pesquisa-formação, de Marie-Christine Josso (2010), Toniolo; Henz (2017).

<sup>3</sup> Essa terminologia é importante para a pesquisa realizada com os Círculos Dialógicos, pois ser “pesquisadora-coordenadora” é diferente de ser apenas “pesquisadora”, uma vez que também se encontra em processo de auto(trans)formação com as demais coautoras. É utilizado no tempo verbal na terceira pessoa do plural por assumirmos a coautoria de todos os envolvidos na pesquisa (ANDRADE, 2019).

descritas a abordagem e a metodologia escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Na sequência, no 3.2, “Conhecendo as interlocutoras da pesquisa e o contexto investigado”, foi delimitado o foco do estudo, que contempla a secretária municipal de Educação do Município de Quevedos e as diretoras e supervisoras das três escolas-núcleo do mesmo município.

A tessitura dos saberes registrados, bem como das bibliografias a respeito do tema se entrelaçaram em um movimento espiral. Para a composição e descrição dos encontros foram realizados estudos prévios dos temas geradores pela pesquisadora-coordenadora, de diálogos-problematizadores com as interlocutoras-coautoras<sup>4</sup> e de reflexão crítica acerca do que foi produzido para elencarmos os próximos temas geradores a serem abordados. Na perspectiva política, epistemológica e metodológica desta pesquisa, há constructos interpretativo-compreensivos em que os saberes e as bibliografias a respeito do tema se entrelaçaram em movimentos espiralados e foram sendo (re)criados no seguimento das formações e conscientização, assim contribuindo para que o movimento de auto(trans)formação acontecesse.

O capítulo 4, de título “Auto(trans)formar-se no processo: experiências, tempos e espaços”, registra a dinamicidade e a dialeticidade dos quatro primeiros encontros que foi apresentada a proposta de pesquisa às interlocutoras-coautoras, com o intuito de sensibilizá-las a imergir na temática, e também realizada a Entrevista Narrativa.

No capítulo 5, “Incorporação ativa das interlocutoras: desafios teóricos e políticos”, foram registrados os Diálogos Narrativos e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. A formação permanente teve dois movimentos: um destinado a todos os professores da rede municipal (1º e 2º Diálogo Narrativo) e outro direcionado às interlocutoras-coautoras (1º, 2º, 3º e 4º Círculos Dialógicos). Os encontros deram-se em movimentos espiralados e possibilitaram produzir conhecimentos com rigor científico para fomentar a prática social transformadora, ou seja, a práxis.

O capítulo 6, intitulado “Avanços e lacunas: o que ainda nos falta conquistar?”, registra o movimento que permeou o encerramento, que se deu no 4º Círculo Dialógico e implicou retomar os objetivos da tese e destacar as lutas pela elaboração da Educação do Campo que ainda são insuficientes para atender a pluralidade e as necessidades desse tipo específico de Educação.

---

<sup>4</sup> O papel que desempenham as interlocutoras-coautoras é totalmente diferente do papel de ser apenas um “sujeito da pesquisa”. De acordo com Henz (2015, p. 19), “[...] todos os participantes são reconhecidos como sujeitos epistemológicos e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas que sirvam para intervir nos problemas levantados [...]”.

Por último, foram apresentadas as considerações, no capítulo 7, como um ato-limite inacabado, e as referências utilizadas para embasar o estudo. Encerramos o trabalho com os apêndices e os anexos, que complementam o conteúdo abordado.

## 1.1 DESAFIOS EXISTENCIAIS DA FORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

Gracias a la vida que me ha dado tanto. (PARRA, 1961).

A epígrafe que abre este ensaio busca, por meio da música, manifestar um sentimento de gratidão por todos os saberes experienciados, que me permitem dar sentido à vida e à docência. Narrar e compartilhar construções e práticas formativas me possibilita refletir e (res)significar minha formação permanente, diretamente relacionada a uma concepção de educação crítica, dialógica e reflexiva (FREIRE, 1996).

Como sujeito aprendente, estou em processo de auto(trans)formação, consciente de que sou ser inacabado e me estabeleço essencialmente pela relação com o outro. Registrar hoje o vivido e o pensado requer um exercício presente e intencional, que implica uma organização do pensamento e um comprometimento com a formalização dos desejos e das expectativas, que dão base a um futuro possível (JOSSO, 2004). A projeção da minha história, reconstruída sobre meu projeto de vida, possibilita-me (re)pensar sobre quem sou e o que faço.

No momento em que narro minha trajetória, retomo práticas reflexivas sobre os percursos formativos e as representações construídas ao longo da vida (ANTUNES, 2004; 2007; 2010; 2011; 2012; 2017). Ao refletir, recrio o passado a partir das experiências do presente, as quais me permitem compreender que os percursos vivenciados e as lembranças de escola influenciaram minha escolha profissional. Essas lembranças, reconstituídas na memória, possibilitam que eu pense sobre onde estou e como cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com o intuito de investigar a repercussão das Ruralidades, para compreender suas implicações no processo de formação permanente de professores da rede municipal de Quevedos, minha cidade natal e, por fim, tentar contribuir para a formação de professores para a Educação com o Campo.

O futuro acena para a singularidade de ser quem sou e permite que eu faça escolhas conscientes. Percebo que a formação permanente é um processo contínuo e que deve contemplar, como defende Leão (2009), uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o repensar a identidade pessoal. Na formação profissional, a opção pelo estudo e pela pesquisa

está enraizada na minha história de vida e influencia nas experiências vividas ao longo da minha caminhada acadêmica. São trajetórias que se encontram vivas e me permitem entender os acontecimentos da realidade cotidiana.

As memórias de vivências escolares serão abordadas a seguir. Primeiramente, trarei lembranças de uma escola do campo, onde cursei o Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série (Figura 2), e de uma escola de Educação Básica, onde estudei da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e todo o Ensino Médio, ambas localizadas no Município de Quevedos. Após, comentarei a respeito do meu processo de formação acadêmica.

Dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destaco as lembranças vividas em escola do campo, um espaço de vida e de troca de conhecimentos, no qual o educador se apresentava como uma liderança da comunidade e um articulador de informações entre os espaços de formação comunitária. A Figura 2 apresenta a pesquisadora-coordenadora e a orientadora desta pesquisa visitando a escola do campo citada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Serafim Francisco dos Santos, localizada em Santa Terezinha. Naquele dia, estávamos voltando para Santa Maria/RS depois do Círculo Dialógico III e resolvemos parar na escola para a pesquisadora-coordenadora revisité-la e a orientadora da pesquisa conhecê-la.

Vale destacar que esta escola está desativada, devido à nucleação. Neste espaço, acontece atualmente, uma vez por mês, o encontro das mulheres rurais da localidade. À época em que eu estudava na escola, os professores pertencentes à comunidade realizavam um trabalho formativo junto aos alunos, com o objetivo de nos instigar a desenvolver um olhar crítico sobre a realidade, provocando a construção de novos conhecimentos, a partir dos já existentes e trazidos da vasta vivência cotidiana do campo, possibilitando-nos o crescimento pessoal.

A alfabetização foi construída a partir de palavras significativas e que faziam parte do nosso contexto, e a escrita se apresentava como uma atividade cultural complexa e não como um ato motor. Freire (2011) nos apresenta o “tema gerador” que vem ao encontro do trabalho que era realizado na escola. Segundo ele, esse tipo de proposta “não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2011, p. 136). Para que aconteça uma aprendizagem significativa, as duas partes, professores e alunos, são igualmente importantes, pois constroem saberes partilhando experiências, buscando nos atos-limites (FREIRE, 1992) formas de compreender e solucionar as situações-limites que se colocam como desafios.

Figura 2 – Relembrando momentos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Nessa escola do campo, era trabalhado o lúdico, por intermédio de jogos, brincadeiras e atividades livres. A aprendizagem era promovida em todos os contextos e de forma prazerosa. Lembro-me de que, naquela época, a professora tinha uma cartilha de título “Caminho suave”, mas não a utilizava para a nossa alfabetização e, quando pesquisava atividades em outras cartilhas do professor, substituía os animais, as frutas, os lugares desconhecidos por nós por palavras conhecidas e que possuíam significado para o nosso contexto.

A cartilha “Caminho suave” considera o processo de alfabetização como uma simples decodificação das marcas gráficas. Assim, em meu entender, o trabalho proposto pela cartilha se opõe à forma de ensinar/aprender da pedagogia histórico-crítica de Freire, de acordo com a qual “a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade”, afirmando que devemos ser sujeitos do processo de ler e escrever e que isso deve ter relação com o contexto em que estamos inseridos (FREIRE, 1997, p. 20).



Os professores da escola reconheciam seu papel de mediadores de conhecimento, pois tinham consciência da importância de respeitar nossa cultura, ponto de partida para garantir uma educação para todos, por meio de aprendizagens efetivas que garantissem a permanência dos alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças. Registro aqui as memórias que foram deixadas nessa escola e a importância do exemplo dos professores em minha vida. Lembro-me de que a sala de aula era multisseriada, dividida em quatro fileiras, duas para cada série. O planejamento das atividades era o mesmo, mas o foco voltava-se para nossos saberes.

A história e as vivências da comunidade envolvida com a escola eram o ponto de partida para o desenvolvimento e para a construção de conhecimentos por parte dos professores e alunos. Desse modo, a escola em questão se constituiu como espaço de sabedoria e respeito. Ali eram apreendidos e compartilhados momentos que envolviam família, trabalho na roça, colheita, aprendizagem das crianças e festejo junto à comunidade. O papel do professor ultrapassava os ensinamentos e as interações; configurava-se também como um “guardião” da história única e singular daquele lugar, daquela Escola do Campo.

Os educadores não se constituíam apenas como professores, eram também pessoas que vivenciaram os mesmos contextos, as mesmas dificuldades, os mesmos caminhos que os alunos (ARROYO, 2005), pois eram oriundos do meio rural. Portugal e Souza (2017, p. 165) destacam que o sentimento de pertencimento à comunidade rural se constitui como *locus* da vivência e experiência do indivíduo com seu entorno.

Esse sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lugar das práticas, das ações individuais e coletivas, onde se tem o enraizamento de uma complexa trama de sociabilidade é que dá a esse espaço o caráter de território e que ressoará no entrelaçamento da identidade pessoal e profissional, nos contextos da vida cotidiana.

A relação e a conexão com a vida diária constroem representações com as experiências de vida dos professores, que se ligam indissociavelmente e dão sentido à identidade rural. Nessa escola, sentíamos-nos como seres pertencentes, sabíamos nos reconhecer e nos localizar a partir dos conhecimentos apreendidos, dando sentido e significado às relações sociais e tornando estes conhecimentos significativos para o nosso desenvolvimento no meio social. O campo, como espaço de formação humana, contribuía para um trabalho voltado à realidade das famílias camponesas, resultando na melhoria da qualidade de vida da população. A escola, como lugar de construção identitária, era “espaço concebido, percebido, vivido e apropriado, o que remete à condição de pertencimento, a qual está atrelada aos laços de afetividade construídos no seu devir, no viver o lugar” (PORTUGAL; SOUZA, 2017, p. 172).

Nessa perspectiva, o campo segue em processo de devir, modificado pelos atores que lhe atribuem significado. As experiências e as aprendizagens do contexto e da escola trazem marcas subjetivas, as quais me levam a compreender que o processo pedagógico, vinculado à nossa aprendizagem, sinalizava e valorizava os conhecimentos da nossa realidade. A interligação da prática social do aluno com a teoria melhora a qualidade da formação do educando.

Nessa escola, que também ofertava o ensino até a 5ª série do Ensino Fundamental, também estudaram meus irmãos mais velhos. Eu estudei apenas até a 4ª série nessa escola, pois meus pais acharam melhor que eu fizesse a 5ª série na Escola Pública Estadual Dom Pedro I, que se localiza no centro do Município de Quevedos, onde poderia dar continuidade aos estudos. Tenho na memória lembranças ativas da possibilidade de continuar estudando, pois, sendo a penúltima dos sete filhos, já tinha algumas vantagens, como a de concluir o Ensino Fundamental e Médio, no Município de Quevedos, que acabava de se emancipar.

Eu e mais duas irmãs fomos as únicas da família que conseguiram finalizar o Ensino Fundamental e dar continuidade ao Ensino Médio. Meus quatro irmãos mais velhos só conseguiram concluir até a 5ª série. Isso se justifica pelo fato de não terem condições de sair/migrar em busca da continuação dos estudos, uma vez que, antes da emancipação, as escolas municipais de Quevedos só tinham o Ensino Fundamental I, até a 5ª série (atual 6º ano), e nossa família não possuía recursos financeiros para subsidiar a continuação de seus estudos em outros municípios.

Já eu e minhas duas irmãs frequentamos a escola por um período bem maior, pois tínhamos o direito e o dever, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, que, em seu art. 4º, inciso I, dispõe a “educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, isto é, os nove anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996a).

Assim, prosseguindo com minha história, destaco agora as lembranças vividas na Escola Estadual Dom Pedro I, localizada no centro de Quevedos, em que concluí o restante do Ensino Fundamental (da 5ª a 8ª série) e todo o Ensino Médio.

Nessa escola, tive muitas dificuldades, principalmente por perder o vínculo afetivo somente com uma educadora, pois passei a ter um professor para cada disciplina e colegas novos, diferentes dos que tinha antes. Sempre que meu pensamento é levado a essa época, surge certo sentimento de vazio, angústia, uma sensação de tristeza decorrente de muitos fracassos, pois, em algumas disciplinas, sempre tirava nota abaixo da média e, no final do ano letivo, ficava em recuperação.

Realizei meus estudos, com muito sacrifício, visto que não tinha tempo para estudar fora do horário de aula. Não era fácil acordar às seis horas da manhã para ir à escola e retornar para casa por volta das 14 horas, chegar em casa, almoçar e ir para a roça ajudar a família. Tudo isso dificultava os estudos, o que era agravado, ainda, pelo fato de que, naquela época, a escola não nos disponibilizava livros didáticos para complementar a formação e não tínhamos as tecnologias para auxiliar, como temos hoje.

Muitas vezes, não conseguíamos chegar até o transporte escolar, pois, nos dias de chuva, o rio, de pequeno porte, enchia e não podíamos passar. O rio não tinha ponte e a pinguela ia por água abaixo com as chuvas fortes. Além disso, muitas vezes, o ônibus atolava, dificultando a chegada à escola. À noite, não era possível estudar porque não havia luz elétrica e meus pais não deixavam gastar o lampião, pois poderia fazer falta em outro dia. A hora de estudar era dentro do transporte escolar, que demorava mais de uma hora e meia para chegar à escola.

Eu persisti, mas muitos de meus colegas não tiveram condições de fazer o mesmo. Não vou, com isso, culpar os pais ou professores da escola; todo o contexto dificultou a permanência dos alunos. Um simples gesto de afeto, muitas vezes, auxiliava nossa permanência na escola. Lembro-me de que muitos professores nos acolhiam em suas casas para que pudéssemos frequentar aulas de reforço e recuperação no contraturno, pois, se repetíssemos o ano letivo, os pais não iriam nos deixar dar continuidade aos estudos.

Para mim, oriunda do meio rural, a escola era um lugar privilegiado e, às vezes, o único espaço para adquirir capacidades e habilidades que permitiam usufruir da cultura letrada. Eu terminei o Ensino Médio porque tive o incentivo da família. Uma lembrança boa guardada até hoje é a do meu pai falando que a maior herança que deixaria para nós eram os estudos. Na Figura 3 está retratada a minha família, em uma fotografia tirada no ano de 2003, na residência de meus pais no interior de Quevedos. Da esquerda para a direita – Alcindo (pai), Juraci (mãe), Jair, Alciomar e Sérgio (irmãos), Sandra (irmã) com a sobrinha Jéssica, eu (Elizandra, pesquisadora-coordenadora) com a filha Luiza Eduarda e a irmã Alecssandra. Nessa foto, faltou meu irmão mais velho, Hέλvio, que faleceu em um acidente aos 29 anos, em 1999.

Figura 3 – Minha família



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Com coerência e simplicidade, nossos pais, mesmo sendo semianalfabetos, deixaram-nos exemplos da importância de sermos letrados, pois tinham a consciência de que a educação é uma prática transformadora, como afirma o legado de Paulo Freire. Se não fosse essa herança, não teria chego até aqui nem compreendido que, como educadora, posso e devo criar alternativas metodológicas para fazer com que o processo de ensinar e aprender seja significativo e inclusivo.

Nesse percurso, após concluir o Ensino Médio, com apenas 16 anos, parei de estudar porque minha família não tinha condições de me manter nas cidades próximas para cursar o Ensino Superior, além de precisar de mão de obra para o trabalho na roça. Enfrentávamos muitas dificuldades. Desde pequena, presenciava o sofrimento dos meus pais para garantir a dignidade da família, pois a renda diminuía e passamos a ter dificuldades para comercializar os produtos oriundos da agricultura familiar.

O caminho que minha família encontrou para enfrentar problemas financeiros e solucionar despesas específicas de manutenção da propriedade rural foi construir um vínculo com uma indústria fumageira e se submeter a retirar financiamentos com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf). Naquela época, não

entendíamos os malefícios causados pela produção de fumo, que utiliza agrotóxicos altamente perigosos que permeiam todo o processo produtivo. Os produtores eram (e ainda são) envolvidos por propagandas de que nenhuma cultura é tão rentável por hectare como a cultura do fumo – o que, infelizmente, acaba por contribuir para a redução drástica de expectativa de vida saudável.

Também é preciso registrar que os municípios rurais tinham muita dificuldade de acesso a políticas públicas. Os camponeses não eram informados dos subprogramas do Pronaf que dispõem sobre o que pode ser financiado e como solicitar apoio. Ao retirar o financiamento, muitos agricultores eram “obrigados” a comprar as sementes transgênicas (manipuladas geneticamente) de milho, feijão ou soja, partindo da informação de que estas sementes eram melhores do que as sementes crioulas, pois rendiam mais por metro quadrado, o que levaria a um lucro maior, que, por sua vez, auxiliaria no pagamento do empréstimo.

As sementes crioulas foram acabando, e o pequeno agricultor, sem direito de preservar sua cultura, na sua simplicidade e ingenuidade, foi sendo enganado por empresas que visavam ao lucro. Para o cultivo das sementes transgênicas, era necessário o uso de venenos para que as “pragas” não terminassem com a plantação. O uso de produtos químicos e plantas transgênicas impulsionou a modernização do campo, que já vinha acontecendo desde a Revolução Verde no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970. A agricultura de base familiar foi se extinguindo e dando lugar às diversas Ruralidades que encontramos hoje.

A Figura 4 apresenta um registro meu auxiliando na aragem da terra por meio de bois no cultivo do fumo, no ano de 2016, em uma visita à família no interior de Quevedos, localidade de Santa Terezinha. Meus irmãos mais velhos ainda hoje continuam plantando fumo, que é a fonte de seus sustentos, e produzindo milho para o consumo próprio.

Hoje, ao desenvolver a pesquisa no Município de Quevedos, busco defender e construir uma Educação com o Campo, que respeite os agricultores, que forneça as informações necessárias com clareza para que tenham condições de entender e decidir o que é melhor para si e suas famílias. O acesso ao conhecimento pode dar subsídios para os agricultores enfrentarem suas dificuldades e buscarem estratégias para obter os melhores resultados possíveis. As escolas podem ajudar a construir projetos que auxiliem na evolução dos agricultores familiares e das instituições públicas, subsidiando a adoção de políticas públicas capazes de promover o desenvolvimento sustentável, que valorize e fortaleça a agricultura familiar.



Figura 4 – Ajudando a família e rememorando vivências



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Contar sobre essa época é uma oportunidade que tenho de relembrar momentos marcantes da minha trajetória, contextualizada na área rural, onde sempre tive a esperança de um futuro em que pudesse dar continuidade aos estudos, o que se efetivou alguns anos após me casar. Me casei com 19 anos e fui morar em Quaraí/RS, acompanhando meu marido, que é militar. Após uns meses de casados, tivemos nosso primeiro “tesouro”, nossa filha Luiza Eduarda, à qual me dediquei com cuidado e atenção até ela ir para a escola.

Assim, passaram-se dez anos, entre ajudar os pais na roça, o casamento, os cuidados com a filha e os afazeres do dia a dia. No entanto, o sonho de dar continuidade aos estudos sempre persistiu, pois acredito que os estudos possibilitam buscar um lugar na sociedade, que poderia me dar melhores condições financeiras para prover meu sustento e auxiliar minha família, bem como me tornar uma cidadã ainda mais reflexiva sobre o espaço ao qual pertencço.

Freire (1996) e Nóvoa (1992) afirmam que a formação contínua auxilia no processo de ensino-aprendizagem crítico, reflexivo, coerente e consciente, o qual contribui para a promoção de uma educação ampla. Os desvelamentos dos desafios existenciais do meu processo formativo prolongam e reforçam razões na perspectiva de projetos pessoais e

profissionais que estão inscritos em uma dinâmica de vida na qual procurei relacionar passado, presente e futuro em coerência. Permitem-me entender que meus projetos pessoais e profissionais estavam conectados e reforçavam a esperança de um futuro melhor. Quando se sabe aonde se quer chegar, é possível enfrentar desafios com a coragem necessária para seguir em frente.

As expectativas e demandas por mim nutridas sempre foram repletas de esperança, desejos e sonhos. Assim, à procura de minha autorrealização pessoal e profissional, ao vir morar na cidade em Santa Maria/RS, para onde meu marido foi transferido, surgiu a oportunidade de voltar a estudar. No ano de 2010, na descoberta de novas possibilidades, prestei vestibular para Pedagogia – Licenciatura Plena – na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), inaugurando (re)começos.

Aqui, destaco a lembrança de quando cheguei no curso e fomos recepcionados pela diretora do Centro de Educação (CE), na época, a professora doutora Helenise Sangoi Antunes, a qual, após a acolhida, falou de seu do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica), que desenvolve estudos e pesquisas sobre formação continuada de professores, processos formativos, bem como discussões a respeito da formação de professores para Educação do Campo, alfabetização e letramento.

Ao me interessar pela temática do grupo de pesquisa, conversei com a professora Helenise sobre a possibilidade de participar. Assim, na primeira semana de formação inicial, tornei-me integrante do grupo de pesquisa, o qual carinhosamente me acolheu, possibilitando-me muitas aprendizagens e amizades. As vivências no Gepfica me possibilitaram participar de inúmeros eventos, entre os quais destaco o IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento; o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e os Seminários Nacionais de Formação de Professores desenvolvidos pelo Gepfica, conforme pode ser observado nas figuras a seguir.

As Figuras 5a e 5b apresentam as integrantes do Gepfica no minicurso “Memórias de Alfabetizadoras no Ensino Rural”, ministrado pela professora Helenise Sangoi Antunes, elaborado com o objetivo de conhecer as lembranças escolares das alfabetizadoras das escolas do campo (rurais) sobre as cartilhas utilizadas para a alfabetização. O minicurso ocorreu no IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar, em São Paulo, entre 26 e 29 de julho de 2010. As Figuras 6a e 6b apresentam as integrantes do Gepfica em um dos seminários do Programa de Formação

Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento.

Figura 5 – Integrantes do Gepfica no minicurso “Memórias de alfabetizadoras no Ensino Rural”, ministrado pela professora Helenise Sangoi Antunes (2010)



(a)

(b)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Figura 6 – Integrantes do Gepfica no Pró-Letramento (2011)



(a)

(b)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

No Gepfica, ainda hoje revisito vivências e reintegration meus conceitos de que a educação é um processo transformador, que me permite refletir sobre o que é estar neste mundo e pertencer a ele como sujeito integral e reflexivo, como enfatiza Antunes (2004), ao destacar que a prática reflexiva pode reforçar ou refutar valores e significações instituídas.

Observo que minhas vivências foram e são relevantes para a formação pessoal e profissional e que o processo de aprendizagem ocorre quando percorremos determinadas experiências ou vivências e, a partir delas, somos capazes de modificar nossa maneira de agir



e pensar. De acordo com Isaia (2009, p. 97), “a trajetória – seja pessoal, seja profissional – envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico. Esse, contudo possui papel diferenciado na tessitura do mundo produzido”. Concordo com a autora que o processo pessoal e profissional é formativo e interativo e que nos possibilita redesenhar ideias e saberes de forma compartilhada. Assim, vou me constituindo como sujeito professora-pesquisadora a partir de minha trajetória pessoal e profissional.

Destaco aqui experiências, que, ao serem rememoradas, permitem que eu compreenda que minhas escolhas estão justificadas na história de vida, pois, através do ensino, da pesquisa e da extensão, busco complementar meu processo autoformativo, tanto por meio de intervenções e articulações acadêmicas, quanto por meio de minha atuação como professora e tutora no Curso de Pedagogia à Distância da UFSM, em convênio com a Universidade Aberta do Brasil, e como professora alfabetizadora da rede municipal de Quevedos.

A formação inicial e o grupo de pesquisa me possibilitaram participar de um projeto de extensão como voluntária no atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem em uma escola da periferia na cidade de Santa Maria, onde eu dava aulas de reforço. Assim, iniciei a caminhada de professora em formação em camadas populares, a partir da escuta de estudantes que não conseguiram se alfabetizar. Além do compromisso com a minha formação e com a formação das crianças, sempre me coloquei como aprendiz, um ser que também busca o conhecimento como ferramenta de mudança.

Também pude atuar como bolsista do Fundo de Incentivo à Extensão (Fiex), do Projeto de Formação Continuada para educadores e educadoras das Escolas do Campo do Município de São Gabriel/RS, sob coordenação da professora doutora Ane Carine Meurer, no qual organizamos um curso de formação continuada para os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado, a maior escola-polo do município, que atendia crianças do meio rural. A Figura 7a apresenta um dos encontros programados pelo projeto. Na segunda imagem (Figura 7b), a pesquisadora-coordenadora está com o braço erguido, desenvolvendo atividades com as crianças no pátio da escola, no ano de 2012.

Figura 7 – Formação continuada para os professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado e intervenção com os alunos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Para a realização dessa proposta de extensão, fez-se necessário, primeiramente, uma revisão das matrizes teóricas, conjuntamente com trabalhos de campo no município em estudo, com o intuito de compreender as realidades da comunidade escolar e seus sujeitos participantes. Por meio desse projeto, revisito memórias no meio rural e percebo que, apesar do avanço das políticas públicas, as crianças deste meio ainda passam por dificuldades semelhantes às que eu passei.

No decorrer do curso de Pedagogia, também pude participar como monitora de sala do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento, financiado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB). Essa experiência me possibilitou interagir com professores de diferentes lugares do Estado do Rio Grande do Sul, uma experiência maravilhosa que me impulsionou e possibilitou conhecer e vivenciar a formação continuada de professores.

Com base no Programa Pró-Letramento, no ano de 2012, iniciou-se o Pnaic, desenvolvido em nível nacional até o ano de 2018. No primeiro semestre de 2013, participei como membro da equipe de apoio à coordenação do Pnaic até maio de 2017. A Figura 8, a seguir, apresenta parte da equipe do Pnaic/UFSM, na SEB/MEC, defendendo a continuidade do programa no ano de 2015. Da esquerda para a direita, estão Helenise Sangoi Antunes, Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, Mirna Araújo, Débora Ortiz de Leão, Julia Bolssoni Dolwitsch.

Figura 8 – Equipe Pnaic/UFSM



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora (2015).

Na formação inicial, além dos trabalhos realizados nos projetos de pesquisa e extensão, também contribuí com a gestão do Curso de Pedagogia por meio de representação no Diretório Acadêmico (Dace em Ação), do qual participei como representante discente do Conselho do CE e como membro da Comissão de Legislação e Normas, entre outros trabalhos voluntários.

Como ser inacabado e em constante busca pelo conhecimento, ingressei como provável formanda, no segundo semestre de 2013, na especialização da Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. No primeiro semestre de 2014, concorri ao processo seletivo de pós-graduação, nível de mestrado, quando fui selecionada com o projeto “Ações e impactos do Pnaic no município de Caxias do Sul/RS: um estudo de caso”, que me despertou interesse durante o acompanhamento das formações do Pnaic no polo de Caxias do Sul, pois as estratégias adotadas por este município se diferenciavam das que eu já tinha presenciado durante o acompanhamento do programa.

As ações de formação continuada desenvolvidas pelo município de Caxias do Sul estavam apoiadas em uma proposta de gestão participativa, pautada na valorização, no desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores. As pesquisas realizadas deram-me subsídios para contribuir com a proposta de formação continuada dos professores do Município de Quevedos. Assim, apresentei, no ano de 2016, as estratégias que Caxias do Sul utilizava para acompanhar a formação no cotidiano da sala de aula, a fim de potencializar as reflexões dos professores sobre seu trabalho.

De acordo com Souza (2008), todo o conhecimento que produzimos tem uma história que se entrelaça com a do sujeito que o produz. Segundo o autor, o pensar em si, o falar de si e o escrever sobre si emergem de um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências vividas, que possibilita pensar de/para um lugar na sociedade, que se dá, no meu caso, por meio da formação em Pedagogia, da tutoria em Educação a Distância, da pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do mestrado em Educação e do doutorado em Educação, no qual busco formação e capacitação para me tornar uma profissional ainda mais comprometida, que siga criando alternativas metodológicas para fazer com que o processo de ensinar e aprender sejam significativos. Essas reflexões são corroboradas por Freire (1987, p. 44), para quem:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, como que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Ao ampliar minha consciência sobre a realidade, compreendo que o processo formativo, articulado com a tríade ensino, pesquisa e extensão, permite-me uma formação que tem continuidade, que acredita no “ser professor” dando sentido à minha vida. Assim, parto da tessitura do passado e do presente, num processo interativo e dialógico, que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada. Nessa perspectiva, minha identidade constitui-se nas relações e nas experiências, sendo eu autora e espectadora da minha história de vida.

Considero que, ao valorizarmos a história de vida, direcionamos o olhar à pessoa e à sua constituição ao longo de sua trajetória. Nesse processo, criam-se possibilidades de autonomia frente ao processo educativo, o que permite, a partir de então, lançar um olhar sensível sobre a formação, considerando sua produção e sua subjetividade. Venho aprimorando, então, nesse cenário, os conhecimentos acadêmicos por meio dos saberes da

formação permanente, que vão além de teorias, pois favorecem a construção do meu processo formativo. Josso (2004, p. 48) afirma que: “Falar das próprias experiências formadoras é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”.

Nesse sentido, compreendo que os processos sociais decorrentes das interações ocorridas em determinados contextos me possibilitaram o (auto)conhecimento, proporcionando-me maior consistência teórica para desenvolver a pesquisa do doutorado, pois considero que a trajetória formativa impulsiona a criação de espaços compartilhados de construção de conhecimentos. A formação permanente aconteceu de maneira qualificada, integrada e colaborativa, pautada em vivências e experiências educativas que contribuíram para a (res)significação dos saberes e fazeres em serviço.

## 1.2 DESAFIOS DO PERCURSO: DESEJO DE APRENDER, EUFORIA, OUSADIA E ENFRENTAMENTOS

A minha história de vida encontra-se interligada à formação permanente, que não se fez sem a relação com os outros. Para Arroyo (2004, p. 14), “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”. Neste estudo do doutorado, procurei viver o tempo kairológico<sup>5</sup> para realizar, sob a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, as reflexões sobre os significados construídos.

Os sentidos e os significados atribuídos ao *tesear*<sup>6</sup> relacionaram-se com os contextos que estabeleceram conexões e influenciaram a revelar quem sou e o que faço, pois, nesse percurso, também sou presença na formação daqueles que estão diretamente sob meus cuidados e responsabilidades. Aqui, destaco duas filhas que dão sentido à minha vida, a mais velha, Luiza Eduarda de 17 anos, que já mencionei anteriormente, e a bebê Sofia, que se manifestou junto ao *tesear* e trouxe muitas alegrias.

Nesse percurso, movimentos inesperados me desafiaram a descobrir caminhos para desvendar e significar a realidade. Estar gestante no momento dos encontros e dos registros re-criativos me exigiu um desacelerar, pois, a partir da 26ª semana de gestação, comecei a

---

<sup>5</sup> “Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: *chronos* e *kairós*. Enquanto o primeiro refere-se ao tempo cronológico ou sequencial (o tempo que se mede, de natureza quantitativa), *Kairós* possui natureza qualitativa, o momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno” (WIKIPÉDIA).

<sup>6</sup> Movimento de tecer e esculpir o texto.

apresentar sintomas de pressão alta e tive que ser medicada, precisava cuidar da minha saúde e da bebê. Não foi fácil me dedicar à escrita da tese e a terminar os Círculos Dialógicos, mas tive o privilégio de contar com muitos parceiros nesta caminhada pessoal e profissional.

Na construção desta tese, amigas e companheiras me acompanharam até o Município de Quevedos para a realização dos Círculos Dialógicos, minha orientadora professora doutora Helenise Sangoi Antunes e a professora mestra Marijane Rechia – cada uma me acompanhou em dois encontros. O auxílio delas foi de grande importância e contribuição para a pesquisa, pois ter a assistência de pessoas que também entendem do assunto estudado nos dá segurança e possibilita o aprofundamento dos temas problematizados. Não posso deixar de mencionar também o auxílio e carinho da professora doutora Débora Ortiz de Leão e da professora mestra Cármen Maria França da Silva, que se desafiaram, em um dia de muita chuva, a ir a Quevedos para ministrar o 1º Diálogo Narrativo com as interlocutoras-coautoras e os professores da rede municipal.

Também contei com a contribuição de professores do CE da UFSM, que ministraram a mesa temática “Formação permanente compartilhada: desafios do planejamento”, no encontro com as interlocutoras-coautoras e os professores da rede municipal na UFSM. Menciono, ainda, o auxílio do Gepfica, na figura dos amigos Felipe, Marijane, Rodrigo, Loiva e Caroline, para a organização do encontro. Registro aqui minha gratidão a todas estas pessoas que colaboraram para que minha pesquisa tivesse sucesso. Quando a afetividade faz parte do percurso, temos um diferencial, pois os sentimentos transformam as relações.

Nessa caminhada, também tive o apoio de meu esposo, Jolcemar, e da filha Luiza Eduarda, que dividiram comigo as tarefas e auxiliaram com a bebê – mas, mesmo assim, só conseguia me concentrar para estudar à noite, após a bebê dormir, entre uma mamada e outra. Nunca achei que não conseguiria finalizar a tese, mesmo quando o cansaço físico e mental se afloravam, a fé em Deus me dava forças, pois sempre acreditei que venceria.

No *tesear*, também enfrentei o desafio em sobreviver e manter o equilíbrio frente à pandemia de Covid-19, situação única no mundo e que provocou inseguranças, inquietação e medo. Essa pandemia não chegou ao mesmo tempo para todos, foi tomando novas proporções com o decorrer do tempo e resultando em muitas mortes. Para reduzir o número de infectados, foram tomadas estratégias para a contenção de riscos, como o isolamento, não como distância social, mas como distância física. Com escolas fechadas e milhões de estudantes brasileiros sem aulas presenciais desde o início da pandemia do Covid-19, em 20 de março de 2020, no Brasil, foi preciso pensar em soluções para auxiliar ou, pelo menos, facilitar a rotina de famílias e educadores.

Outro desafio pelo qual passei nesse percurso foi o de ser nomeada, no mês de março de 2020, no Concurso Público Municipal de Quevedos 01/2019, quando fui desafiada a assumir o 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olga Nunes da Silveira, localizada no meio rural, onde trabalham duas das interlocutoras-coautoras da pesquisa. No mês de julho, fui convidada para, em desdobramento de horário, atender uma turma multisseriada (1º e 2º ano) em outra escola municipal, onde trabalham mais duas interlocutoras-coautoras da pesquisa. Assumir como professora em meu município de origem sempre foi um desejo, só que, no momento da vida em que me encontrava, exigiu que eu parasse alguns dias para refletir, pois tinha que terminar a tese no tempo previsto, pois era bolsista do Programa de Demanda Social (DS), pela Capes, e estava com a bebê. Além disso, teria de me deslocar de Santa Maria a Quevedos, 130 km de distância, duas vezes por semana.

Além do exposto, seria preciso deixar a filha de 17 anos e o marido em casa e ir morar com minha irmã durante a semana para poder ir dar aula. Foi mais do que um desafio a decisão tomada, mas entrar nesta porta que se abriu também me daria a possibilidade de colocar em prática os estudos da tese. Sei que a prática também é reflexão sobre ela, e isso se deu nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Junto aos desafios do percurso, ao desejo de aprender, à euforia e à ousadia, encontrei algumas dificuldades, pois tive de planejar aulas domiciliares para crianças que não conhecia e que estavam em processo de alfabetização. As aulas presenciais foram suspensas desde 16 de março, como medida de contenção ao avanço do Covid-19. Era o momento de confiar na capacidade de desenvolvimento das crianças e ter criatividade de organizar atividades bem explicadas que os instigassem.

Os enfrentamentos da vida nunca foram obstáculos para mim, sempre fui ousada e instigada a aprender. Sei que os desafios não acabarão nunca, já que nos reinventamos frequentemente. Escrever a tese foi um movimento desafiador. Fui me constituindo nos percursos de vida e de formação e encontrando caminhos e respostas que me conectam com o mundo que me cerca. Vim me tornando mãe, estudante e professora na reflexão sobre a ação, na observação atenta às práticas, na leitura persistente e crítica.

Assim como Feire (1996, p. 80) enfatiza, “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. Fui me construindo aos poucos, avaliando-me, utilizando recursos que me auxiliavam a buscar alternativas ao meu saber fazer. Não sou a mesma que já fui. Ser a mesma nunca foi objetivo, o objetivo é viver, fazer memórias, crescer e aprender. Só tenho a agradecer.

Nos capítulos e subcapítulos que seguem, serão apresentados os conceitos principais que orientaram o estudo desta tese.



## 2 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho. [...] daí acender muitos outros focos de luzes, reconhecer seus espaços e, quando for o caso, modificá-los. (CURY, 2002, p. 11).

Ser profissional do ensino não é tarefa fácil, visto que não é suficiente que este tenha o conhecimento científico, é preciso ter uma visão crítica do atual contexto educacional e perceber a forma como a teoria da educação pode contribuir para a formação de educadores e educandos a partir da formação permanente e reflexiva. Reflexões e (re)construções problematizadoras fortalecem a concepção de escola e de educadores na trajetória histórica dos termos e pode auxiliar a garantir um currículo específico, que valorize a cultura e relacione a Educação com o Campo a uma proposta de educação inclusiva que garanta o direito de desenvolvimento a todos os estudantes.

Assim, a proposta deste capítulo foi fundamentar conceitualmente a Educação Rural no Brasil e sua relação com a Educação do Campo no contexto das políticas públicas educacionais, definir o conceito de Educação com o Campo na perspectiva das Ruralidades como espaços conectivos e compreender a docência crítica e reflexiva e sua aplicação na formação permanente.

### 2.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL: QUE HISTÓRIA É ESSA?

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das situações limites em que os homens se acham quase coisificados. (FREIRE, 1987, p. 54).

No contexto adverso em que vivemos, marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e dos processos históricos de opressão, a escola, como espaço de formação social e política dos sujeitos, é espaço de luta e resistência. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14), a escola pode ser um lugar privilegiado “Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo”.

Como sujeitos em construção, devemos perceber o quanto é importante assumirmos nossa história para que possamos respeitar as diversidades e lutarmos por uma Educação com

o Campo que respeite os nossos direitos. No contexto histórico, podemos destacar transformações tanto políticas quanto pedagógicas destinadas oficialmente aos povos do campo em nosso país.

A proposta de uma educação problematizadora que valorize a participação social, cultural e política e que permita a apropriação e utilização dos saberes em benefício dos sujeitos do campo só inicia no ano de 1984, a partir de mobilizações frente às políticas governamentais pela luta de terras, momento em que se começa autêntica luta pela garantia de uma educação que levasse em consideração as realidades dos seus sujeitos. Antes disso, a Educação Rural no Brasil sempre foi deixada em segundo plano, o que é corroborado pelo fato de que não houve legislações específicas que garantissem o direito à educação de qualidade condizente com a cultura e a identidade do trabalhador rural.

Representantes governamentais só começaram a se preocupar com o ensino no período republicano (1889–1930), época em que governo criou o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (Maic) para atender aos estudantes das áreas rurais. Nesse período, a educação escolarizada visava atender os interesses econômicos e políticos da elite que centralizava o poder. Entre 1894 e 1906, foi extinta esta pasta e, em 1909, voltou a ser discutida a educação para a população rural, com uma escola voltada para o ensino das coisas do meio rural, como ensinamento da higiene, do sanitarismo e de técnicas agrícolas que ajudassem ao trabalhador nas suas lidas diárias (SIMÕES; TORRES, 2011). Otranto (2017, p. 1) destaca que:

A Lei nº 454 de 1907 oficializou no Brasil a ideia de disseminar o ensino agrícola pela prática em “fazendas-modelo”; pelo Decreto 7501 de 1909, que instituiu o Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC) e deu nova organização ao ensino agrícola, ampliando-o consideravelmente; e pelo Decreto 8319 de 1910, que criou oficialmente o ensino agrônomo e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), mantendo-os subordinados ao MAIC.

Em 1920, surgiu a preocupação do governo com a qualidade do ensino e as primeiras campanhas contra o analfabetismo, tendo como tendências a regionalização e a ruralização. Nessa época, 75% da população era considerada analfabeta. A educação escolarizada iniciou notadamente em escolas de pequeno porte, voltadas a alunos de famílias que possuíam bom poder aquisitivo. Grande parte da população ainda vivia no campo, mas já se iniciava o êxodo para os centros urbanos. Na zona rural, havia um desinteresse geral pelo ensino, pois a população não compreendia que benefícios a escolarização poderia oferecer, já que não havia no que aplicar de imediato o que se aprendia.

De acordo com o Parecer nº 36, nas primeiras décadas do século XX, no ordenamento jurídico brasileiro, houve intenso debate “a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL, 2001, p. 5). A organização escolar passou a ser planejada no espaço urbano e se consolidava como uma educação assistencialista, tendo como característica estimular o crescimento da industrialização para a época, guiando-se por um paradigma meritocrático e urbanocêntrico que desconsiderava os saberes e a identidade do camponês. Apenas a elite e a burguesia tinham acesso ao sistema educacional, deixando, dessa forma, às margens do cenário escolar os camponeses, negros e índios, pois compreendia que os sujeitos que trabalhavam na roça não necessitavam saber ler e escrever para realizar o trabalho agrícola.

Por meio do processo educacional, o governo e os Estados acreditavam que seria possível a fixação do camponês em seu local de origem (campo), para organizar a produção agrícola mediante técnicas rudimentares e treinamento de mão de obra, pois consideravam seus saberes ultrapassados e queriam que o campo participasse do processo de “modernização” e ajudasse no “desenvolvimento”, segundo os preceitos de uma agricultura capitalista e industrializada. Esse movimento educacional recebeu o nome de Ruralismo Pedagógico, como forte corrente teórica de educação nacionalista, que se preocupava com a adequação entre a educação e o trabalho no campo.

Concomitantemente ao Ruralismo Pedagógico, foi lançado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (GHIRALDELLI, 2003), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, que buscavam diagnosticar e sugerir políticas públicas que garantissem um sistema educacional mais democrático, no qual as demandas do campo e da cidade pudessem ser igualmente contempladas. O Brasil e os demais países da América Latina começavam a pensar em um sistema de ensino mais organizado, e a Educação Rural entrava em pauta.

A proposta central apresentada pelo Manifesto era a construção de um sistema nacional de educação pública e democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos, pois ressaltava-se que o desenvolvimento social precedia o econômico e que a educação era essencial para tal renovação. Essa proposta de organização social circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. A esse respeito, Menezes e Santos (2001, p. 1) destacam que:

A democracia no Brasil era um dos pontos importantes abordado no manifesto de 1932. A educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais. Nesse sentido, o governo

federal deveria defender bases e princípios únicos para a educação, mas sem ignorar as características regionais de cada comunidade.

Isso causou um certo impacto na sociedade, pois estimulou o debate educacional que fundamentou algumas correntes de pensamento e anulou outras, gerando grandes transformações na educação brasileira. De acordo com a história da educação, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a “destinar recursos para a Educação Rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Apesar dessa iniciativa, as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas” (BRASIL, 2007, p. 16).

Somente a partir da Constituição de 1988 a responsabilidade do Estado foi, então, transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais, uma vez que o Estado utilizava a educação para atender a interesses econômicos e políticos, ou seja, para evitar uma possível evasão do campo, bem como o aumento da população nas periferias da cidade, contribuindo para o alto índice de pobreza. Os anos de 1931 a 1963 foram marcados pela grande entrada de grupos estrangeiros que se concentravam nos incipientes centros urbanos brasileiros para trabalhar e/ou para fixar residência, estimulados pelo início da industrialização e urbanização do país.

Segundo o Caderno Secad 2:

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática. (BRASIL, 2007, p. 16).

No âmbito dessa proposta, os sujeitos do meio rural tinham a educação vinculada ao mundo do trabalho, uma vez que o governo obrigava sindicatos e empresas privadas a ofertarem o Ensino Técnico. Assim, a educação do meio rural deveria formar para o contexto industrial. No entanto, as ações nunca foram regulamentadas e postas em prática. A Constituição de 1946 fez ressurgir o tema da educação como direito de todos, retomando o espírito da Constituição de 1934 e apresentando algumas novidades. Foi estabelecida a competência da União para “Legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Em relação ao ensino na zona rural, as empresas industriais, comerciais e agrícolas ficaram responsáveis por ministrar a aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Como

podemos verificar no Decreto-Lei nº 9.613, Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20 de agosto de 1946, no qual consta que a educação é direito de todos e deve ser dada no lar e na escola e que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter um ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes” (BRASIL, 1946).

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Além disso, vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Essa proposta pedagógica estava ancorada na necessidade da sociedade capitalista de formar mão de obra barata para atender às indústrias. Nesse sentido, o “fazer educação” estava a serviço do controle social e não da autonomia do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. As questões voltadas às práticas sociais não eram problematizadas no ambiente escolar, e o professor era visto como aquele que detém o saber. Dessa forma, cabia aos alunos adquirir conhecimentos por meio da memorização e da repetição de tarefas.

Tudo se centrava no processo de industrialização, de modo que a regra era reproduzir técnicas e conceitos para servir o sistema de produção capitalista emergente de forma subordinada. Esse modelo de educação dialoga com a proposta de educação bancária tão criticada por Freire (1987), o qual diz que a esta se dá na opressão dos pensamentos, quando professor e aluno tornaram-se meros executores de tarefa, em um processo de ensinar e aprender, no qual os sujeitos envolvidos não têm liberdade para constituir um conhecimento voltado à reflexão sobre o cotidiano da vida e seus desafios. De acordo com o Cadernos Secad 2:

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas. (BRASIL, 2007, p. 16).

Nos anos 1950, o país encontrava-se num crescente desenvolvimento industrial. Esse contexto possibilitou o processo de modernização da agricultura por meio da mecanização da lavoura, do desenvolvimento de pesquisas em sementes e da introdução de insumos químicos. O Brasil, de economia agrária, exportador de café e açúcar, transformou-se em um grande

exportador de manufaturados, fortalecendo a indústria e produzindo em um clima de grande otimismo e esperança, mas agravando o problema do êxodo rural.

Com a intenção de promover mudanças sociais e conter a migração, as políticas ditadas pelo capital pensaram um novo tipo de educação, que fornecesse ferramentas para a mudança e promoção social do homem do campo. Em 1952, no segundo mandato de Getúlio Vargas, oficializada em 1956, por Juscelino Kubitschek, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural, extinta em 1963. A Campanha tinha como objetivo adequar o homem do campo ao pleno desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base.

Na década de 1960, a Educação Rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, em um processo de universalização para atender às novas necessidades da economia. As escolas, agora públicas, eram destinadas à classe trabalhadora, e passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria. De acordo com Oliveira (2004), novas demandas foram apresentadas à educação escolar, pois eram necessárias mudanças na gestão para atender as necessidades do povo.

As reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais pela luta de terras. Surgiu então, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em janeiro de 1984. Nesse cenário de lutas e reivindicações, surgiram novos anseios relacionados à renovação pedagógica para a Educação do Campo.

Diante do contexto de enfrentamentos e tensões, emergiram as escolas itinerantes, a pedagogia da alternância e o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais. De acordo com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (2001), as escolas itinerantes no Rio Grande do Sul foram legalmente aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996, espalhando-se para outras regiões. Este forte movimento de educação popular se constituiu como uma política pública de responsabilidade partilhada entre o Estado e o movimento de ativismo político e social brasileiro. De acordo com a Fundação Telefônica

Vivo (2016), “A escola itinerante é uma materialização da pedagogia já exercida no cotidiano de luta por terras, portanto, sua configuração como espaço educativo é sujeita à intensa política”.

A pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica que se desenvolveu nas Casas Familiares Rurais (CFRs), ou seja, em escolas comunitárias que surgiram na França, em 1935, a partir de um movimento de famílias camponesas que estavam insatisfeitas com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia às especificidades de uma educação para o meio rural. Os agricultores associaram-se e criaram uma proposta de educação inovadora que atendesse à comunidade e seus estudantes camponeses, propiciando, além da profissionalização, elementos para o desenvolvimento social e econômico de sua região. Segundo Oliveira, Parente e Domingues (2017, p. 7):

No Brasil, a alternância iniciou com a implantação da Escola Família Agrícola (EFA) no estado do Espírito Santo, tornando-se popular a partir da adoção pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Em ambas, busca-se envolver educandos, instituições de ensino, comunidades e propriedades rurais com o intuito de produzir conhecimentos relevantes para o cotidiano dos grupos por meio da troca de experiências, tempos e espaços diferenciados de aprendizagem articulados com o trabalho destes sujeitos em seus locais de pertencimento.

Este modelo de educação que promove a formação permanente se espalhou pelo mundo, levando à criação de milhares de associações, escolas, institutos, etc. de formação pela alternância. No Brasil, a alternância é reconhecida legalmente como um modo de organização da Educação Básica por meio do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

O Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais era o órgão responsável por incentivar a agricultura familiar e, portanto, deveria auxiliar na geração de propostas que viabilizassem a sustentabilidade e o cultivo da terra por pequenos proprietários rurais. José Carlos Ribeiro (2008) destaca que, no início da implementação do sindicalismo rural, os trabalhadores enfrentaram muitas dificuldades para se organizar e continuar a luta na defesa dos seus direitos. O autor relata que: “Quando as lideranças eram descobertas pelos militares, eram presas e muitas eram mortas, pois eram tratados como subversivos” (RIBEIRO, 2001, p. 1). Informa ainda que “as reuniões para a formação dos sindicatos nos interiores, eram feitas nas praças, com a presença de três ou quatro trabalhadores, pois onde se reuniam grupos maiores, ali aparecia os militares proibindo a movimentação de trabalhadores” (RIBEIRO, 2008, p. 2). Essas mobilizações garantiram importantes conquistas populares, como a participação nas políticas públicas.

Após o fim da ditadura militar (1964–1985), as concepções e práticas da Educação Rural começaram a ser substituídas pelos paradigmas de Educação do Campo. Conforme Rossato e Praxedes (2015, p. 37):

A partir desse período, as organizações da sociedade civil e sindical ligadas a educação popular, tais como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), associações ou escolas de formação por alternância (ECOR, EFA, CEFFA, etc.) entre outras organizações nacionais e internacionais, partidos políticos, grupos e educadores, mobilizados contra a ditadura militar, lograram inserir no processo de redemocratização do país as bases sobre as quais posteriormente construíram-se os paradigmas que regulam a atual Educação do Campo.

A municipalização da Educação Pública, enquanto uma prática de descentralização político-administrativa, faz parte do processo de democratização formal do estado brasileiro, consagrada na Constituição Federal de 1988 e implementada a partir da LDBEN de 1996. A nucleação das escolas de áreas rurais está vinculada à prática centralizadora e autoritária na transferência de recursos financeiros para estados e municípios pelo Governo Federal. Trindade e Werle (2012, p. 43) afirmam que “A lógica que gera e leva a cabo medidas de fechamento, nucleação ou agrupamentos de escolas rurais vai ao encontro da cada vez mais abrangente urbanização do campo”.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente de em que local esse indivíduo reside e vive.

### **2.1.1 Transição de nomenclatura: a necessidade de uma escola diferente e a proposta da Educação Básica do Campo**

A Educação do Campo surgiu de fato em determinado momento da história do Brasil que trouxe como projeto de renovação matrizes pedagógicas de uma educação feita pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Essa concepção de educação é resultado das lutas dos movimentos sociais que se organizaram contra o descaso com que as elites brasileiras tratavam as questões camponesas. Lutavam por uma educação específica e diferenciada que pudesse construir referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade.

Na década de 1990, uma série de ações, programas e planos de governos discutiram a educação através de políticas educacionais que se atrelavam a compromissos firmados pelo



Brasil em acordos nacionais e internacionais, compondo objetivos e ações para o alcance das metas propostas pelas legislações. Iniciaram discussões internacionais sobre um possível Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), que incluía os nove países mais populosos do terceiro mundo, estabelecendo metas a serem alcançadas por eles. Este plano foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995. De acordo com Libâneo (2012, p. 179), “Com o projeto de reformar toda a educação brasileira, este governo, cujo término se deu em 2002, apresentou seu Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993 (art.87, § 1º, da Lei nº 9.394/96)”.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2011) apresentou questões referentes ao investimento público, à periodicidade das conferências nacionais de Educação e ao regime de colaboração entre os entes federados, firmando diretrizes e metas para a educação brasileira. Fundamentou-se em uma ideia de educação urbana, pois permaneceu com a concepção de Educação Rural no texto, ignorando a expressão Educação do Campo e seus desdobramentos. Nesta época, a Educação do Campo já marcava seu surgimento com a realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (Enera) (1997) e da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo (1998) e a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea, 1998). Rossato e Praxedes (2015, p. 59) destaca que este PNE:

de modo paradoxal, constitui-se uma antipolítica da Educação do Campo ao apresentar resquícios da Educação Rural e avanços tímidos e formais quanto ao reconhecimento da Educação do Campo. Motivos pelos quais sua aprovação não foi comemorada pelos movimentos sociais do campo.

O PNE vigente (2014–2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, discute o direito à educação para as populações do campo apresentando avanços com relação aos planos anteriores, pois foram reformuladas estratégias para atender algumas demandas importantes dos movimentos sociais e foi reconhecida legalmente a legitimidade da Política Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), cujos parâmetros foram construídos nas últimas décadas. Segundo Santos (2018, p. 15), mesmo sendo objeto de debates, esta política foi aprovada e sancionada:

sem apresentar avaliação do desempenho do plano anterior ou diagnóstico que demonstre a qualidade da educação brasileira para além dos dados quantitativos, o novo PNE para o decênio 2014–2024 [...] Um diagnóstico qualitativo seria fundamental no planejamento de uma política pública, especialmente uma política nacional de educação para uma década. É através do diagnóstico que é possível

estabelecer metas, definir prioridades e financiamento para determinada política pública.

Estruturado em metas e estratégias, esse PNE elege diretrizes que não contemplam especificamente a educação da população rural do campo, a qual é incluída na linguagem geral do texto. Um exemplo disso é o fechamento das escolas do campo, o qual é proibido por lei quando não são apresentados sem justificativa, análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar. Esta é uma questão silenciada no PNE 2014–2024 (BRASIL, 2014b). Santos (2018, p. 18) afirma que não há, no PNE, metas ou estratégias que consideram a unidocência e “a especificidade populacional do meio rural. Há, ao invés disso, a eliminação das classes, o que para muitas comunidades camponesas corresponde ao fechamento da escola”

Essas políticas de descentralização acabaram por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, exigindo maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. A própria Constituição Federal de 1988, art. 205, estabelece que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Como vimos na Constituição de 1988, o processo de construção da Educação deve se apropriar das singularidades culturais e regionais como base para a democracia, a qual garante que todos tenham direito ao acesso à educação e à permanência na escola, esteja ela localizada em centros urbanos ou rurais.

Essa premissa revela que a educação, enquanto direito de todos, deve assegurar, como dispõe a LDBEN, “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Trata-se de um direito social prestado na forma de serviço público, sob políticas públicas delineadas, marcando a história oficial da Educação do Campo no Brasil. A partir desse marco legal, o meio rural foi reconhecido como espaço de singularidades. O art. 28 da LDBEN estabelece normas para a adequação do ensino na área rural às peculiaridades da realidade camponesa.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícolas e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Com esta base legal, a ideia de adaptação curricular é superada, e um planejamento interligado à vida do camponês é exigido. No bojo desse entendimento, a educação escolar para o contexto rural passa a ser abordada como um segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias. Como estratégia de apoio à Educação, foi aprovada, quatro dias após a aprovação da LDBEN, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996b), que indica recursos para as escolas localizadas nas zonas rurais (ROSSATO; PRAXEDES, 2015). Esses marcos históricos consolidam reflexões e debates que nos ajudam a entender o processo social e político da Educação do Campo. As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina repercutem em mudanças profundas no trabalho escolar.

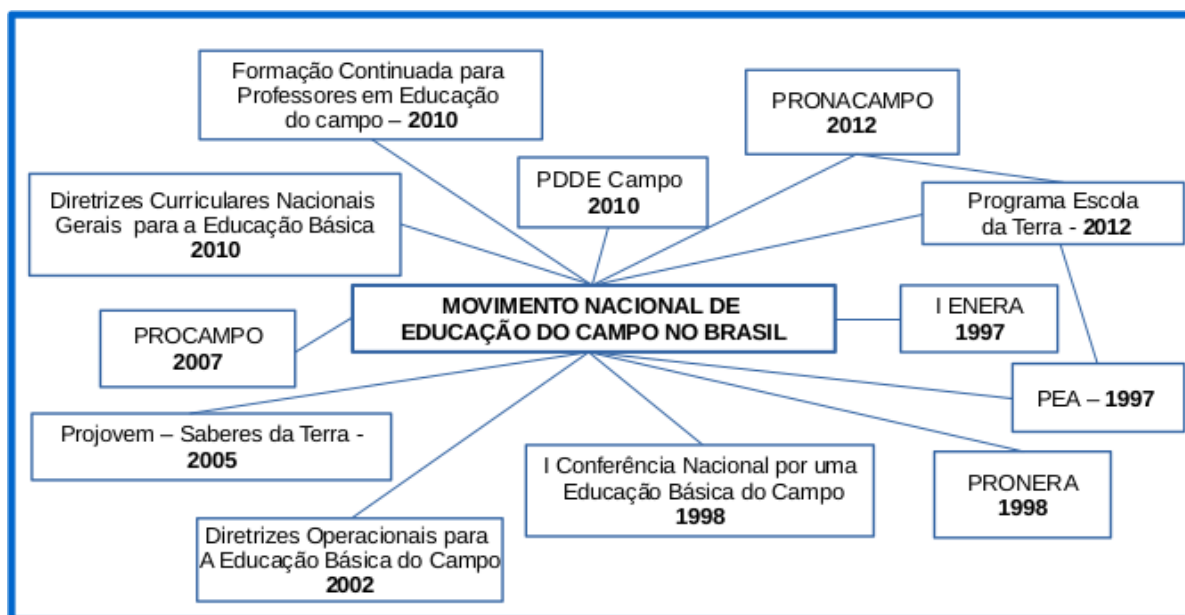
#### *2.1.1.1 Articulações e programas para a Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais*

Em um passado recente, trabalhadores e trabalhadoras rurais assumiam a perspectiva da luta pela transformação social buscando compreender suas condições de sujeitos sociais e políticos, na luta pela garantia de seus direitos à terra e à educação. Sujeitos do campo marcaram a história por meio de debates sobre diferentes políticas públicas, com o intuito de garantir não somente o atendimento de crianças órfãs ou oriundas de famílias pobres, sem meios para custear uma educação profissional satisfatória, mas também a educação para todos, garantida pela Constituição.

Tomando como referência a determinação histórica, cabe entender as condições sob as quais a Educação do Campo vem se constituindo, pois, a partir das mobilizações sociais das lutas do MST, vem crescendo o embate contra a pedagogia tradicional que predominou na educação brasileira desde os jesuítas. Na perspectiva da Educação do Campo, buscou-se o atendimento à realidade rural, e, nestas mobilizações, intensificaram-se as lutas pela educação, reivindicando a Educação Popular, a partir de um método dialógico, proposto por Paulo Freire (1996), e que ganhou força no mundo todo em defesa dos oprimidos. Esta proposta de educação defende a prática educativa transformadora, a qual possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade social, política e econômica que parte da valorização dos saberes do povo e de suas realidades culturais, estimulando a sua

participação ativa na produção do conhecimento. A Educação Rural/do Campo não pode ser entendida como deslocada do conceito de Educação Popular, pois resgata a função social da educação por meio de um novo projeto de sociedade. A Figura 9, a seguir, apresenta as reformas educacionais que o Brasil viveu na década de 1990, engendrada pelo processo de globalização.

Figura 9 – Projeto social para a Educação Rural/do Campo



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Após a aprovação da Constituição Federal, da LDBEN e do Fundef, os movimentos sociais mobilizaram-se para dinamizar experiências significativas, o que culminou, em 1997, no I Enerà, um marco na constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Os sujeitos sociais que lutaram pela construção do paradigma da Educação do Campo têm se desafiado a consolidar uma Educação na qual os conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência sejam garantidos. De acordo com Pires (2012), este evento foi organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais, do MST, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Universidade de Brasília (UnB), que criaram oficialmente o Movimento Nacional de Educação do Campo.

Em 1998, foi criado o Programa Escola Ativa (PEA) no Brasil, como uma estratégia metodológica voltada para a formação de professores que atuavam em classes multisseriadas. A partir de 1999, o PEA foi vinculado ao Programa Fundescola, resultante de financiamento entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial, regulando, assim, os recursos, as metodologias e as rotinas das escolas. O Fundescola teve como missão o desenvolvimento da gestão escolar e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Esta proposta foi fundamentada nas orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Foi findado em 2012 e deu lugar ao Programa Escola da Terra, uma ação do Pronacampo.

Rossato e Praxedes (2015, p. 41) descreve que “Durante o I ENERA os participantes concluíram que a falta de uma política pública específica para a Educação do Campo agravava o déficit educacional”. Frente a esta constatação, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária decidiu criar o Pronera, em 1998, incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em que ainda se encontra. Lutava-se pelo direito à educação com qualidade social, articulada à luta pela terra, no âmbito dos assentamentos rurais, pois era necessário articular e multiplicar as experiências educacionais.

Outra decisão do I Enera foi realizar uma Articulação Nacional na qual pudessem ser analisadas as dificuldades da Educação do Campo nos diferentes níveis de ensino em cada estado (ROSSATO; PRAXEDES, 2015). Por essa razão, decidiu-se pela realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998, reunindo “Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas Organizações e Movimentos do campo em todo o país e fora dele” (MENDES, 2009, p. 22). A partir dessa Articulação Nacional, foram promovidas ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Conforme Arroyo (2004, p. 4):

O movimento Por uma Educação do Campo e a I conferência realizada em 1998 colocou em cena e em movimento o campo brasileiro numa perspectiva histórica da educação, vinculada a um projeto social para o campo que garante a homens e mulheres que vivem nesse espaço diverso o direito de ter educação nas suas especificidades.

O autor afirma que os movimentos sociais criaram mecanismos próprios de formação de educadores no intuito de criar um perfil de educador para atuar nas escolas do campo e contrapô-lo ao modelo de educação urbana. Na trajetória para a efetivação da Educação do

Campo, diversas conquistas ocorreram por meio de projetos, programas, fóruns, encontros, etc., entre as quais podemos citar:

a) Projovem: Saberes da Terra: sua primeira etapa de execução teve início em dezembro de 2005. O programa destina-se a fortalecer e ampliar o acesso e a permanência de jovens agricultores situados na faixa etária de 18 a 29 anos no sistema formal de ensino. De acordo com o portal do MEC, o programa visa:

Ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. (BRASIL, 2010).

Podem aderir ao Projovem Campo: Saberes da Terra as secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios com maior número de escolas no campo. É ofertado o Ensino Fundamental a jovens agricultores, na modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação social e profissional. Este programa ainda está em vigor.

b) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo): iniciado em 2007 com o objetivo de implementar “cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (BRASIL, 20--?).

Este programa tem potencializado conquistas efetivas nas ações e aplicabilidades de políticas e programas no meio rural, pois busca alternativas para responder aos desafios colocados para as populações que resistem e sobrevivem no campo. Atualmente o Procampo está vinculado ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

c) Formação Continuada para Professores em Educação do Campo – 2010: oferta cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor).

d) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo – 2010: disponibiliza recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos de instalações, equipamentos e abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.

e) Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Campo 2011): programa de material didático (obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros

materiais de apoio à prática educativa). O “Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013” destaca que o material foi “elaborado a partir de criterioso processo de avaliação de coleções voltadas para as especificidades das escolas do campo, com o sentido de subsidiar o trabalho dos docentes que atuam nas escolas do campo” (BRASIL, 2012, p. 8).

f) Pronacampo: lançado no dia 20 de março de 2012, para oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para a implementação da política de Educação do Campo. O objetivo foi formar agricultores em universidades e cursos técnicos para que ampliassem os conhecimentos adquiridos, resultando em ações que elevassem produtividade às pequenas propriedades e garantissem a promoção do desenvolvimento sustentável do campo. O programa objetivava atender escolas rurais e quilombolas. Como informado, uma das ações do Pronacampo é o Programa Escola da Terra. De acordo com Santos e Souza (2017, p. 91, grifo dos autores),

Em seu lugar o Governo Federal anunciou o *Programa Escola da Terra*, que consiste na oferta de formação continuada para professores que atuam nas classes multisseriadas, com a meta de atender a um número de 7,5 mil docentes, algo considerado insuficiente diante da demanda existente. O programa tem sido assumido por algumas poucas Universidades Federais selecionadas pela SECADI a partir de sua trajetória na formação de professores do campo, em parceria com Secretarias Estaduais.

De acordo com o portal do MEC, as ações do Pronacampo estão voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo e são estruturadas em quatro eixos, como pode ser visto no Quadro 1.

Além dos programas, cabe destacar os marcos mais importantes para a educação do Campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), que definem a Educação do Campo como uma modalidade educativa. Acredito que, a partir desta resolução (Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010), a Escola Rural/do Campo é vista como espaço-tempo de produção de saberes que precisam ser conhecidos e sistematizados pela escola. A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e na decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos.

| <b>Principais programas e ações de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – MEC e respectivas Diretorias</b>  |
|--|
| <b>I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas</b>   |
| <p>1. Livros didáticos específicos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) temático para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.</li> <li>• Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. Mais Educação Campo</li> <li>• Apoio às escolas quilombolas e às escolas do campo com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental compostas por estudantes de variadas idades. Escola da Terra</li> <li>• Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Cefas) no Fundeb, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.</li> </ul> |
| <b>II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo - Procampo</li> <li>• Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.</li> <li>• Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização – PDE Interativo</li> <li>• Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária (Proext), conforme demanda apresentada.</li> </ul>   |
| <b>III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores – Pronatec</li> <li>• Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. – Pronatec</li> <li>• Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. – Pronatec</li> <li>• Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EJA Saberes da Terra</li> <li>• Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.</li> <li>• Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC e Técnico.</li> </ul>   |



## Quadro 1 – Ações do Pronacampo

(conclusão)

|   |
|---|
| <b>Principais programas e ações de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – MEC e respectivas Diretorias</b>   |
| <b>IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas</li> <li>• Disponibilização de laboratórios de informática. Inclusão digital</li> <li>• Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Inclusão digital</li> <li>• Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital. Inclusão digital</li> <li>• Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. PDDE – Campo; PDDE - Água.</li> <li>• Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para Todos</li> <li>• Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escolar</li> </ul> |

Fonte: Portal do MEC – adaptado pela autora.

Nesse sentido, a Resolução nº 4/2010 assegura que a Escola Rural do/para o Campo deve articular seu trabalho de acordo com a realidade campesina. No capítulo II, seção IV, refere-se às modalidades da Educação Básica do Campo, determinando adequações necessárias à Educação neste contexto, em que o currículo deve ser organizado em conformidade com as necessidades dos trabalhadores rurais. Dourado (2007) ressalta que é tarefa dos poderes públicos assegurar as condições políticas e de gestão para formulação e implementação das ações e dos programas de universalização da educação, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades.

Apesar dos avanços em vários aspectos aqui citados, como constituições federais, leis, programas governamentais, articulações de entidades e movimentos sociais, ainda há muito o que construir para que se obter efetivamente uma Educação Rural/do campo de qualidade para todos os cidadãos. Assim, é preciso que nós, educadores, nos apropriemos dos problemas da realidade escolar de modo que possamos refletir profunda, coletiva e metodicamente sobre as políticas públicas e ações governamentais para possibilitarmos avanços nas práticas pedagógicas/formativas. No Brasil, tivemos conquistas significativas, mas também muitos

retrocessos; há muito que ser feito a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação.

Para melhorar a qualidade da educação brasileira, é preciso que haja efetiva regulamentação do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na Educação Básica, pautado em políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos. Conforme Rossato e Praxedes (2015, p. 37), para que uma escola seja considerada do campo, não basta que ela esteja situada na área rural, ela deve “oferecer aos povos do campo um trabalho educativo capaz de respeitar suas necessidades culturais e de potencializar seus direitos sociais através de uma formação integral”.

Sabemos que as Escolas do Campo ainda estão caminhando para consolidar a educação nesta perspectiva, pois muitas ainda não têm seus direitos respeitados. Nesse sentido, é importante as políticas públicas terem em mente que a área rural/do campo não é somente um local onde o modo de vida é baseado no trabalho braçal, mas também um local onde o trabalho intelectual, as referências culturais e as políticas estão presentes.

## 2.2 EDUCAÇÃO COM O CAMPO NA PERSPECTIVA DAS RURALIDADES COMO ESPAÇOS CONECTIVOS

Porque ser livre não é somente romper as correntes que aprisionam alguém, mas viver de forma a respeitar e ampliar a liberdade dos outros. (Nelson Mandela)

Para definir o mundo rural na atualidade, no meio acadêmico, estabeleceu-se o termo “novas Ruralidades” (BUZATO, 2013), abordagem que, desde meados dos anos 90, tem contribuído para a compreensão das transformações rurais na América Latina. As novas Ruralidades questionaram a ideia de um rural exclusivamente agrícola, pois as principais operações de cultivo estavam, na década de 90, sendo modernizadas e mecanizadas, motivadas, no Brasil, por políticas de controle.

A utilização de tecnologias, a especialização da mão de obra e o crescimento de atividades produtivas não agrícolas demandaram novas formas de sociabilidade no mundo atual. Ademais, a compreensão do que é uma população de natureza rural também passou por diferentes definições. Esses conceitos e seus desenvolvimentos perpassam disputas políticas por projetos e concepções alternativas no sentido do reconhecimento, perante a sociedade e o Estado, de quem são os seus personagens e atores.

A estrutura política no Brasil sempre priorizou os espaços urbanos e os empresários rurais, que se integraram ao mercado com novas técnicas de produção. Nesse contexto, o camponês, com seu estilo de vida relacionado à agricultura familiar, vai perdendo seu sentimento de pertença, pois as relações de produção se capitalizam devido ao surgimento do trabalho assalariado e à mão de obra especializada, a partir das mudanças nos padrões técnicos da agricultura.

Em relação à educação, ao longo da história, a cidade era considerada o modelo, como espaço de civilização, e o contexto rural era entendido como um espaço de pouca cultura, de pouca socialização, no qual a educação era pensada nos moldes da cidade, que se impôs como “o melhor” sistema educacional. Estes problemas, embora antigos, continuam atuais, pois processos educacionais desenvolvidos no meio rural são produzidos em contextos de urbanidade e, com isso, ainda é recorrente a existência de pressupostos da cidade em escolas do campo.

Demartini (2012, p. 10) afirma que “O mundo rural, apesar da importância que tem para a economia do país, é sempre ‘esquecido’ quanto ao atendimento das populações que nele atuam, geralmente marcadas por preconceitos que as desqualificam e excluem”. De certa forma, as escolas rurais estiveram, historicamente, invisibilizadas para o poder público, recebendo/angariando/obtendo políticas públicas educacionais que não dialogam com as diversas Ruralidades.

De acordo com Teixeira (2009, p. 139), a educação “reflete as intenções e os pressupostos político-ideológicos dominantes, cumprindo, no decorrer dos tempos, as funções de elaboração e difusão de formas de pensar, trabalhar, agir e de formas de ser”. Entender por quais razões e como se realizam esses acordos e essas políticas, é fundamental ao debate daqueles que se propõem à compreensão da educação elaborada para os que estão no contexto do campo.

O processo de (re)significação das Ruralidades nos convoca a (re)pensar os discursos políticos que se basearam na lógica da produção capitalista para promover a industrialização da agricultura por meio da reorganização das cadeias produtivas, impulsionadas pelos movimentos globalizantes. Os conceitos de Ruralidades e Educação do/para o Campo não é novo e está em constante movimento nas discussões educacionais. Para subsidiar o debate sobre Ruralidades como espaços conectivos, serão articuladas nesta tese as reflexões de Freire (1987), Souza e Antunes (2017), Souza (2011), Farias (2017), Caldart (2009), entre outros

Para descrever os fenômenos educacionais compreendidos no campo e entender as práticas educacionais exercidas neste meio, importa pensar o conceito de Ruralidades como

espaços conectivos como uma proposta emergente, que parte dos problemas locais e visa contribuir para as particularidades do contexto. As Ruralidades como espaços conectivos se (re)fundamentam no contexto histórico e político com o propósito de se (re)construírem a partir das realidades socioculturais e das correlações políticas e econômicas.

As Ruralidades como espaços conectivos representam universos múltiplos, nem superiores, nem inferiores ao espaço da cidade, mas espaços, tempos, movimentos científico-culturais, interdependentes, que se interligam à história, à política, à economia, à contemporaneidade, permeados pelo ensino e pelas realidades singulares e plurais de seus sujeitos, isto é, configuram-se como um espaço que valoriza a Educação com o Campo, proposta defendida nesta tese, e se relaciona com ela.

A Educação com o Campo não negligencia o processo histórico da educação, da legislação, tampouco os programas educacionais e as práticas educativas. Ela apresenta possibilidades de integrarmos as diversas Ruralidades em uma educação do/para, discutida na atualidade como paradigma, que sirva para todos os contextos, sejam eles urbanos ou rurais. A Educação com o Campo insere-se na luta pela construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, no qual os diferentes modos, práticas e vivências possam estar articulados e consolidados.

Este conceito ampara-se em Freire, que tratou do acesso à educação para os oprimidos, apontando caminhos para reconstruir o projeto emancipatório de sociedade. Em seus estudos, Souza (2011), que dialoga com as Ruralidades contemporâneas, suscita reflexões acerca do modo como são construídas as representações sobre a emergência de novas atividades e sentidos, frente às demandas sociais por melhores condições de vida e educação, que deem condições para os sujeitos viverem dignamente os espaços rurais. O autor defende que “as relações entre educação e Ruralidades têm nos permitido ampliar conceitos, apreender diversidades e viver transformações dos sujeitos e do mundo rural, numa sociedade marcada pela transposição de modelos urbanos para os territórios rurais” (SOUZA, 2011, p. 15).

Caldart (2009) afirma que o sujeito tem o direito de ser educado no lugar onde vive (Educação no Campo) e também a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Educação do Campo). Nesse sentido, Farias (2017) destaca as Ruralidades como territórios conceituais, simbólicos e geográficos com identidades culturais repletas de significados e possibilidades. A autora (2017, p. 196) enfatiza que:

As Ruralidades nos mostram as possibilidades de uma nova constituição cultural da imagem do rural, territórios estes que deixam de simbolizar o atraso, o bucólico, para materializar territórios com as identidades do lugar e de práticas culturais que são reconhecidas como sendo próprias do mundo rural.

Esses territórios estão vinculados à dimensão identitária de indivíduos e grupos sociais que marcam momentos de (re)significação de acordo com as possibilidades do cotidiano. Em relação à construção de saberes a respeito das Ruralidades, Souza e Antunes (2017, p. 21) enfatizam que as políticas públicas “precisam avançar na garantia e permanência de crianças e jovens numa Educação Rural do campo de qualidade. Para isso, romper paradigmas, crenças e mitos construídos em torno desta modalidade de ensino, é necessário”.

As Ruralidades como espaços conectivos são territórios que se (re)fundamenta no contexto histórico e político com o propósito de se (re)construir a partir das realidades socioculturais e das correlações políticas e econômicas. As Ruralidades, nesse sentido, trazem perspectivas, (trans)formações no tempo-espaço, relações, interdependências, contradições, abordagens e concepções se entrelaçam num movimento de reflexão e debates que objetivam explicitar espaços e territórios que superem o reflexo de uma sociedade opressora.

Faz-se necessário um olhar sensível para o campo, que possibilite a leitura do mundo e da palavra como potência transformadora (FREIRE, 1987), que busque, por meio da ação-reflexão, compreender e sentir as especificidades do contexto rural. As discussões centradas nas Ruralidades como espaços conectivos giram em torno de caminhos alternativos, construídos a partir das demandas que emergiram nos movimentos e nas construções dos Círculos Dialógicos, proposta metodológica desta tese, que possibilitou aos envolvidos teorizar e reconstruir conhecimentos coletivos para uma Educação com o Campo, que eleve a consciência social dos menos favorecidos socialmente.

É importante ressaltar que a presente tese se encadeia com a inter-relação existente entre rural e urbano, implicada no entendimento sobre a Educação com o Campo conectadas com as demandas da realidade, sem deixar de considerar as relações estabelecidas no contexto macrossocial. De forma colaborativa, o compromisso com a docência, com a esperança e com o compartilhar foi ponto essencial para a construção desta tese.

As relações estabelecidas entre UFSM, Gepfica, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), CE e Município de Quevedos, possibilitou avanços acerca da qualificação das práticas educativas em ambientes de formação permanente de professores, ponto essencial para a formação de professores críticos e reflexivos, engajados e capacitados para a

construção da cidadania na sala de aula. Afinal, incentivar os docentes e provocar as condições para que este desenvolvimento ocorra também é tarefa da universidade.

Tendo isso em vista, esta pesquisa contribui para a formação permanente de professores como espaço para a auto(trans)formação, pois propiciou diálogos e reflexões sobre as mudanças que o contexto do campo vem vivendo. Esta tese defende a Educação com o Campo, com o propósito de fortalecer o coletivo em busca de reflexões e entendimentos da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do povo pertencente ao campo.

### 2.3 DOCÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA E SUA APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO PERMANENTE

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (FREIRE, 2002, p. 34)

Consciente do inacabamento, recorro às reflexões de Paulo Freire (1969, 1996, 2003, 2007, 2015) sobre o ato de educar, a elaboração dos saberes docentes, de Maurice Tardif (2002, 2007), e a formação do professor reflexivo, de Donald Schön (2000), a fim de tecer reflexões sobre a docência crítica e reflexiva e sua aplicação na formação permanente. A teorização embasou o debate a respeito das estratégias conceituais no âmbito da reflexividade, a qual ainda é um desafio a ser superado.

A reflexividade, como processo coletivo, surge na perspectiva da educação libertadora proposta por Freire (1969), que propõe a transformação da realidade percebida, na medida em que promove o pensamento reflexivo em prol das transformações sociais que se fundamentam na ideia de que o aprendizado é composto por diferentes saberes, os quais estão em relação. A reflexividade remete ao uso consciente e reflexivo da teoria. Nesse sentido, é necessário estar constantemente estudando, e a formação permanente é condição implícita para que a função social da escola se realize, garantindo a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Os norteadores de uma prática crítica e reflexiva exigem a ação de um professor pesquisador, que assuma sua responsabilidade social, de modo comprometido com a formação integral do aluno. Uma atuação comprometida eticamente busca, na ação-reflexão, o desenvolvimento e a melhoria das atividades educativas. Esse movimento é uma prática pensada por Freire (2003, p. 38), o qual pontua que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Segundo o autor, é fundamental que, na prática da formação docente, o pensar certo,

que supera o pensar ingênuo, seja produzido pelo próprio aprendiz, em comunhão com seus pares.

De acordo com Tardif (2007, p. 11), o saber docente pode ser definido como um saber plural, que não está desvinculado das realidades sociais e humanas nas quais os professores estão imersos, mas está relacionado “com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. Os saberes docentes estão conectados com os saberes profissionais e com os saberes adquiridos pelo educando ao longo de sua experiência.

Um ensino reflexivo interage com a teoria, com a realidade escolar e com as vivências em sala de aula, criando um conhecimento específico e ligado à reflexividade que Schön (2000) define como: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Donald Schön (2000) diz que esses conceitos são processos independentes, mas que se completam entre si e constituem o pensamento prático do profissional. A reflexão-na-ação permite refletir sobre a ação em desenvolvimento sem a interromper, possibilitando encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se apresentam. A formação permanente desenvolvida com as interlocutoras-coautoras dessa pesquisa deu-se no processo dialógico com as situações problemáticas que foram abordadas nos Círculos Dialógicos, exigindo observação e reflexão sobre as ações e os conhecimentos que estavam implícitos.

A reflexão-sobre-a-ação consiste em pensar retrospectivamente sobre o que foi feito, o que, nesta tese, deu-se mediante a reflexão sobre excertos dos encontros anteriores, trazidos para fomentar o diálogo com as interlocutoras-coautoras, junto às políticas públicas e teorias educacionais, o que possibilitou estabelecer de fato a práxis, a relação entre teoria e prática, a articulação entre conhecimento e intervenção. Relacionada a este pensamento, está a reflexão sobre a reflexão-na-ação, que possibilita a auto(trans)formação, uma análise *a posteriori*, que pode gerar modificações em ações futuras, pois, quando se compreende o problema que estava sendo refletido na ação, pode-se criar uma solução para ele. A reflexão sobre a reflexão-na-ação possibilita refletir novamente, refletir acerca dos resultados, das construções e da nova prática. Utiliza-se da observação coletiva, individual e da própria prática para implantar mudanças e inovar.

O fazer e o saber reflexivos refazem-se continuamente, num processo indispensável à atividade educativa, e exigem intencionalidade e responsabilidade docente para compreender que a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação podem se constituir em fortes aliadas profissionais. Juntos, fazer e saber reflexivos são um dos caminhos para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam colocar para

si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ressignificando-as e sendo por elas ressignificado. O professor comprometido passa por um importante processo de reflexão sobre a própria prática (SCHÖN, 2000).

A formação permanente que estimula a reflexão e o trabalho coletivo influencia na qualidade da prática docente e oportuniza ao professor se assumir como mediador do conhecimento. Quando realizam a reflexão-sobre-a-ação, procurando compreender, (res)significar e nutrir as ações com base nas teorias da educação, os professores estão criando alternativas para compreender e analisar questões do cotidiano. De acordo com Schön (2000), a possibilidade de um docente se constituir como um professor reflexivo está relacionada ao conhecimento específico e à ação. O processo contínuo de reflexão, unido à ação, possibilita ao professor ultrapassar os limites das opiniões pessoais e avançar para uma compreensão mais crítica de ensino-aprendizagem.

Freire (2007) afirma que a construção do conhecimento se dá em um contexto, e que a educação é um ato político, cuja efetivação depende de educadores comprometidos que promovam uma educação baseada no diálogo e na criticidade. A reflexão, como processo coletivo, constitui-se num desafio a ser superado, mas pode e deve estar vinculada à ação e à formação permanente em rede. Devemos, como educadores, estar em constante exercício de construir e desconstruir a história, como sujeitos inseridos na história, e não independentes dela. Apenas a partir de então, haverá um movimento de mudança.



### 3 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA PESQUISA EM EDUCAÇÃO COM O CAMPO

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2000, p. 37).

A epistemologia que embasa esta tese está para além da academia; faz parte da vida desta pesquisadora-coordenadora e da sua visão de mundo, dada a necessidade pessoal de superar o sentimento de impotência que nos é diariamente reforçado por uma série de discursos ideológicos que não se preocupam em tratar o problema, mas sim em descobrir soluções imediatistas e, portanto, não duradouras. Vivemos tempos difíceis, de extrema intolerância, um tempo no qual a mídia é a maior formadora de julgadores, que exercem forte papel na formação de opiniões, pois grande parte da sociedade não reflete sobre as notícias midiáticas e faz julgamentos precipitados, os quais, por sua vez, trazem consequências tanto no campo político como no social.

Hoje a pesquisa científica e a educação vêm sofrendo diferentes e cruéis formas de barbárie, pois representam ameaças aos poderes e aos privilégios daqueles que se instalaram no poder. Paulo Freire (2000), em sua “Terceira carta pedagógica”, destacava a importância de pensarmos a educação com urgência máxima, ultrapassando os aspectos referentes ao desenvolvimento de um país e contemplando a contribuição para a sobrevivência da humanidade e do planeta como um todo.

É preciso que a sociedade entenda que, enquanto não compreendermos a relevância desses campos de saberes científicos, o país permanecerá ignorante e mais distante estaremos de entender a realidade em que estamos inseridos. Ao articularmos a pesquisa desta tese com a formação permanente com professores, possibilitamos a construção de possíveis caminhos à práxis educativa que instiguem os educadores a trabalharem a criticidade e a reflexividade dos educandos na perspectiva global das Ruralidades. As Ruralidades como espaços conectivos apresentam universos múltiplos com ações concretas, conquistas e percalços de uma experiência da qual se possa absorver indicações e orientações para a proposição de intervenções na realidade, possibilitando a auto(trans)formação, com base nas necessidades dos sujeitos.

A formação permanente contribui para que a carreira docente permaneça em constante movimento de ação e reflexão, pois somos seres aprendentes e nos construímos ao longo de toda a vida. Nesse viés, Andrade (2019, p. 55) ratifica que a auto(trans)formação se estabelece

“na relação com os outros e as outras; esses processos ocorrem permanentemente, como algo que tem início mas não tem fim, pois vão se (re)construindo ao longo da vida e das relações que vão se estabelecendo”. Para a pesquisadora-coordenadora desta pesquisa, a educação ao longo da vida aparece sob o aspecto da emancipação, pois garantiu o acesso às ofertas de educação e de formação.

O aspecto qualitativo dos processos que ocorrem por toda a vida foi conceituado por Freire (1983), para quem os saberes vão sendo construídos a partir da ação e da reflexão da e sobre a própria prática. Freire (1983, p. 83) parte da análise do contexto da educação como um processo de humanização, ou seja, o caráter problematizador que se dá através do diálogo, visto que “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. O autor destaca que o conhecimento e a transformação da realidade são exigências recíprocas que permitem uma compreensão crítica da prática social, histórica e cultural.

Esses fundamentos básicos moveram a dialética nesta tese e uniram os objetivos deste estudo, cujo aporte teórico-metodológico de abordagem qualitativa se deu em movimentos e possibilitou construir conhecimentos com rigor científico para fomentar o debate acerca das Ruralidades, da formação permanente com professores e das práticas pedagógicas/formativas. A proposta político-epistemológica utilizada possibilitou o compartilhamento de conhecimentos e de experiências e a autonomia das interlocutoras-coautoras na busca do saber, requisitos indispensáveis para compreender a realidade social e suas transformações, interligando dimensões conceituais, científicas, históricas, políticas e culturais.

### 3.1 CAMINHO PERCORRIDO

Quando planejamos uma pesquisa, importa focar, entre outros aspectos, nos métodos utilizados, com o intuito de explicitar a descrição clara do caminho seguido para alcançar os objetivos propostos. Os encaminhamentos metodológicos foram trazidos a partir da pesquisa qualitativa, que abriu espaços para uma investigação flexível, a qual, no caso, teve o intuito de aproximar a pesquisadora-coordenadora, cada vez mais, das singularidades e das vivências partilhadas, a fim de compreender e analisar o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

A abordagem dessa investigação qualitativa foi embasada por estudos de Yin (2010), Deveschi e Trevisan (2010), Bauer e Gaskell (2011), Gatti e André (2013), Weller e Pfaff (2013), entre outros, que apresentam possibilidades para aprofundar o trabalho investigativo. Conforme Weller e Pfaff (2013), as abordagens qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação apresentam referenciais analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas

distintas. Os autores destacam que alguns debates epistemológicos e reflexões metodológicas inicialmente relacionados ao contexto nacional ganharam visibilidade internacional como referência no desenvolvimento de novas abordagens científicas.

Segundo Gatti e André (2013), o enfoque qualitativo tem relevância extraordinária para a pesquisa em Educação, pois leva em consideração os fenômenos humanos e sociais e considera o contexto em que os fatos ocorrem, e não sua explicação causal. Nessa perspectiva, sentidos são produzidos e significados são construídos, e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional, “cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 31). Em um sentido mais amplo, preocupa-se com a interpretação dos significados, assumindo que fatos e valores estão intimamente relacionados. As autoras afirmam que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que considere todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRADE, 2013, p. 31).

Nesse viés, toda manifestação tem potencial para fornecer pistas importantes na construção e compreensão do que será estudado, possibilitando chegar às (in)conclusões da pesquisa. Para tanto, a pesquisa qualitativa estuda o fenômeno em seu ambiente natural, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências, fundamentando-se numa perspectiva que leva em conta o mundo dos sujeitos, os significados por eles atribuídos às experiências cotidianas e as interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.

Sobre a forma de recepção das pesquisas qualitativas na educação, Devechi e Trevisan (2010) destacam que, em alguns estudos, há falta de rigorosidade científica, o que, muitas vezes, ocorre devido à falta de compreensão e à apropriação inadequada das suas exigências de pesquisa. Os autores (2010, p. 15) afirmam que:

Na medida em que compreendemos as abordagens qualitativas para além dos seus detalhamentos, portanto, a partir de enfoques fundamentadores, podemos fazer a sua associação com o mundo da vida, ultrapassando desse modo a compreensão negativa que poderia provocar a sua relação equivocada com o senso comum.

A partir do exposto, entendo que o senso comum é o ponto de partida, pois refere-se ao conhecimento inicial a respeito de algo. Partindo desse conhecimento cotidiano e do conhecimento científico, torna-se possível um novo pensar e um novo agir que deem condições para o processo dialético (prática/teoria/prática) que se dá por meio do saber

elaborado. Para os estudos em Educação, o uso da abordagem qualitativa trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento, ampliando o universo epistemológico da discussão acerca dos fatos educacionais. Para Gatti e André (2013), essa abordagem permite um engajamento mais forte do pesquisador com a realidade investigada, possibilitando uma relação mais próxima com os pesquisados.

Essa abordagem de pesquisa oportunizou a aproximação da pesquisadora-coordenadora das vivências partilhadas e a consequente produção de conhecimentos sobre Ruralidades, práticas pedagógicas/formativas e formação permanente com professores, levando em conta o processo histórico e permanente de transformação que a Educação vem percorrendo. A investigação proposta utilizou procedimentos metodológicos considerados dialéticos, tendo em vista que a pesquisa qualitativa se aplica ao estudo da história, das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam o mundo e seus significados. Assim, a metodologia constituiu-se em um processo de reflexão, pois apresentou elementos que possibilitaram interagir com a subjetividade, o processo e as significações das informações, sem as quantificar.

No contexto metodológico, utilizei os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, proposta epistemológico-política desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Dialogus: Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, coordenado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, que foi inspirada nos Círculos de Cultura preconizados por Paulo Freire (1979; 2011), com aportes teóricos da pesquisa-formação, de Marie-Christine Josso (2010) (TONIOLO; HENZ 2017). Essa proposta epistemológico-política permite dialogar com os professores levando em conta sua realidade, seus saberes, suas inquietações, curiosidades e questionamentos. Desse modo, pode proporcionar a reflexão-ação-reflexão (HENZ, 2014), apresentada neste trabalho como um processo necessário para a auto(trans)formação.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos vêm sendo propostos, estudados e aprofundados com o Grupo Dialogus, a partir de oito movimentos diferentes, que vão se tramando dialógica e dialeticamente com todos os envolvidos na pesquisa. São estes:

a escuta sensível e o olhar/aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo e a conscientização são movimentos que vão contribuindo para que o processo de auto(trans)formação aconteça, na mesma dialética que essa se faz necessária para a viabilidade dos outros movimentos. (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 533).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Em relação a esses movimentos, Toniolo (2017, p. 533) afirma: “A auto(trans)formação é o movimento que vai se potencializando e constituindo em todos os demais: a escuta sensível e o olhar aguçado; a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do

Essa metodologia qualitativa busca captar, entre as interlocutoras, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, decorrentes do próprio contexto de interação criado. Os mesmos autores ressaltam que a proposta adotada nos Círculos Dialógicos segue uma perspectiva freireana com aproximações à “pesquisa-formação”, de Josso (2010), na qual os saberes dos sujeitos envolvidos “se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo-problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora” (TONIOLO; HENZ 2017, p. 520).

O espaço formativo propõe a reconstrução de novos significados, pois, em tal relação cooperativa, uns ensinam e aprendem em comunhão com os outros. Nessa perspectiva, o pesquisador-coordenador do diálogo visa estimular uma reflexão crítica, (inter)mediando as relações que vão sendo estabelecidas (TONIOLO; HENZ, 2017). Andrade (2019, p. 105) explica que a proposta dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não se constitui “apenas em encontros para leituras, discussões, problematizações, mas em espaços-tempos auto(trans)formativos dialógicos”, em que processos formativos podem ser (re)significados.

Os movimentos de formação permanente não podem dar-se alheios à escuta sensível, aos processos reflexivo-dialógicos sobre os próprios percursos formativos, que não estão completos, pois são inacabados. Na partilha de experiências e reflexões, emergiram novos conhecimentos e temáticas geradoras que colaboraram para a constituição dos Círculos Dialógicos, metodologia adotada para a formação permanente com as docentes, interlocutoras-coautoras desta pesquisa.

A proposta descrita possibilitou uma formação permanente com as professoras integrada e colaborativa, pautada nas experiências que as docentes percorrem na formação, sobretudo, na auto(trans)formação permanente. Nesse contexto, Freire (2013) afirma que a educação permanente é fundada na dialeticidade entre a prática e a teoria. Ainda na obra “Política e educação”, Freire (2013) destaca que a formação permanente parte da noção do inacabamento, movimento que exige responsabilidade ética, política e profissional do educador ao se colocar na condição de sujeito inacabado.

---

inacabamento; os diálogos problematizadores; o registro re-criativo e a conscientização são movimentos que vão contribuindo para que o processo de auto(trans)formação aconteça, na mesma dialética que essa se faz necessária para a viabilidade dos outros movimentos. [...] durante a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos esses movimentos estão uns imbricados nos outros e podem ocorrer aleatoriamente, embora um dos principais objetivos da pesquisa com os professores é a sua auto(trans)formação, tanto do pesquisador líder quanto dos sujeitos coautores envolvidos na pesquisa, em permanente cooperação uns com os outros”.

Esse contexto metodológico de pesquisa qualitativa possibilitou à pesquisadora-coordenadora aproximar-se das vivências partilhadas e produzir conhecimentos sobre as Ruralidades numa perspectiva histórica, política e deliberativa. Desse modo, foi possível enriquecer a pesquisa e contribuir para a luta contra o capitalismo e a desigualdade.

### 3.2 CONHECENDO AS INTERLOCUTORAS DA PESQUISA E O CONTEXTO INVESTIGADO

O contexto pesquisado foi o Município de Quevedos, emancipado em 20 de março de 1992, um município rural, cujo sistema de produção é típico do espaço agrário. A emancipação do município deu-se pela necessidade de criar estratégias de desenvolvimento, o que ocorreu, primeiramente, com a abertura de novas estradas e a recuperação das existentes para possibilitar aos quevedenses o escoamento de seus produtos, para garantir renda, sustentabilidade e a compra de utensílios necessários para as atividades desenvolvidas na agricultura, pecuária e extrativistas.

O município (Figura 10) possui uma área de 543,36 km<sup>2</sup>, representando 0,2021% do Estado, 0,0964% da Região Sul e 0,0064% de todo o território brasileiro (IBGE, 2010). O acesso ao município é possível por vias intermunicipais que o ligam às cidades de Tupanciretã, Júlio de Castilhos, Toropi, Jari e São Pedro do Sul. Quevedos está localizado a aproximadamente 376 km de distância da capital Porto Alegre. Vale destacar que, até os dias atuais, não existem estradas asfaltadas de acesso ao município.

Figura 10 – Mapa de localização do Município de Quevedos/RS



Fonte: Adaptado de Wikipedia (2021).

A população atual do município é de 2.710 habitantes, sendo 1.447 homens e 1.263 mulheres. Esta população representa 1,1% de crescimento em relação ao censo do ano 2000, que registrou 2.680 habitantes. Atualmente, a população urbana é de 852 habitantes (29,9% do total), havendo, portanto, 1.858 na área rural (70,1%) (IBGE, 2010).

Em relação à educação, a rede municipal de ensino conta com três escolas-núcleo e 33 professores (TRABALHO DE CAMPO, 2019), alguns dos quais trabalham em mais de uma escola. A maioria dos professores moram na cidade de Quevedos e se deslocam para a escola no transporte escolar durante a semana. Os alunos das escolas, na sua maioria, também dependem de transporte para chegar até elas, devido à localização das escolas e à distância das moradias.

A seguir apresentamos o Quadro 2, que demonstra as Escolas Municipais de 1º Grau Incompleto que foram desativadas pelo processo de nucleação, o qual consiste em reunir alunos das escolas menores em centros maiores. Os alunos oriundos dessas localidades estão sendo atendidos nas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Olga Nunes da Silveira, EMEF Sepé Tiaraju, EMEF Othelo Rosa. As escolas que foram fechadas possuíam classes multisseriadas, pois o número de alunos vinha diminuindo gradativamente. Argumentos de viés econômico-administrativos sustentam que, com a nucleação, seria possível investir mais em infraestrutura e formação docente.

Quadro 2 – Escolas multisseriadas desativadas

(continua)

| Escolas multisseriadas desativadas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental <b>Olga Nunes da Silveira</b> , localizada no Núcleo Comunitário Rural (NCR) de Goiabal; Escola pública e rural; Modalidade: ensino regular, pré-escola (4 e 5 anos) e ensino fundamental completo, com 85 alunos. |                                 |                       |                       |
|---|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>Escola Pública Municipal Desativada</b>  | <b>Áreas Rurais/Localidades</b> | <b>Ano de Criação</b> | <b>Desativada em:</b> |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto Isidoro Nagera  | Figueira                        | Não consta            | 2011                  |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto General Osório  | Núcleo do Toropi                | Não consta            | 2011                  |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto Cypriano de Souza Mascarenhas   | Paina                           | Não consta            | 2005                  |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto Tomé de Souza   | Rincão da Ventura               | 1969                  | 1996                  |

Quadro 2 – Escolas multisseriadas desativadas

(conclusão)

|   |                                 |                       |                       |
|---|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Escolas multisseriadas desativadas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental <b>Olga Nunes da Silveira</b> , localizada no Núcleo Comunitário Rural (NCR) de Goiabal; Escola pública e rural; Modalidade: ensino regular, pré-escola (4 e 5 anos) e ensino fundamental completo, com 85 alunos. |                                 |                       |                       |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto Osvaldo Aranha  | Rincão das Figueiras            | 1954                  | 1990                  |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto Ana Neri  | Rincão do Sabão                 | 1961                  | 1995                  |
| Escola Municipal 1º Grau Incompleto Alceu Ribas   | Cinco Veados                    | 1961                  | 1995                  |
| Escolas multisseriadas desativadas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental <b>Sepé Tiaraju</b> , localizada no Núcleo Comunitário Rural de Alto Toropi; Modalidade: Ensino Regular, Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental completo, com 85 alunos.                                     |                                 |                       |                       |
| <b>Escolas Públicas Municipal Desativada</b>  | <b>Áreas Rurais/Localidades</b> | <b>Ano de criação</b> | <b>Desativada em:</b> |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Presidente Castelo Branco  | Passo dos Valentins             | 1962                  | 1992                  |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Joaquim Nabuco   | Rincão dos França               | 1946                  | 1992                  |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Olavo Bilac  | Rincão dos Machados             | 1963                  | 1993                  |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Carlos Gomes   | Passo das Tunas                 | 1967                  | 1989                  |
| Escolas multisseriadas desativadas para a Escola Municipal de Ensino Fundamental <b>Othelo Rosa</b> , localizada no Núcleo Comunitário Rural de São Sebastião; Modalidade: Ensino Regular, Pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental completo, com 54 alunos.                                    |                                 |                       |                       |
| <b>Escolas Públicas Municipal Desativada</b>  | <b>Áreas Rurais/Localidades</b> | <b>Ano de criação</b> | <b>Desativada em:</b> |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Vera Cruz  | São João Mirim                  | 1978                  | 2002                  |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto José Bonifácio   | Rincão dos Baggios              | 1972                  | 1993                  |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto 14 de Júlio  | Boca da Picada                  | 1948                  | 1992                  |
| Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Princesa Isabel  | Rincão dos Dias                 | 1962                  | 1998                  |
| Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Serafim Francisco dos Santos  | Santa Terezinha                 | 1958                  | 2007                  |



O agrupamento dos alunos nestas escolas resulta em economia aos cofres municipais, devido à redução do número de professores e de servidores. É fundamental ampliar o debate sobre políticas públicas de educação, em que a desterritorialização das escolas do campo desconsideram o *lugar* como identidade cultural, como saber do homem e da mulher camponesa na relação entre escola, trabalho e família.

Segundo Trindade e Werle (2012, p. 44), “É preciso levar em consideração que a escola de uma pequena comunidade rural é uma das únicas (muitas vezes a única) referência que a comunidade tem, referência esta fundamental para a afirmação de sua identidade”. O campo tem que ser respeitado como lugar de vida e, sobretudo, de educação, que se estabelece como espaço e território no qual as pessoas podem morar e trabalhar tendo a sua identidade cultural valorizada.

Para a coleta sistemática de informações desta tese, foi delimitado como foco do estudo a secretária municipal de Educação do Município de Quevedos, diretoras e coordenadores pedagógicos das três escolas-núcleo do mesmo município, uma vez que não é possível trabalhar com todos os docentes num tempo limitado. Como as escolas não possuem a função de coordenação pedagógica, mas sim de supervisão, considerou-se, para a pesquisa, o cargo de supervisor. Assim, os Círculos Dialógicos contaram com a participação da secretária de educação, de três diretoras e de duas supervisoras, que foram as interlocutoras-coautoras da pesquisa, além da pesquisadora-coordenadora.

Para os constructos da pesquisa, o primeiro passo foi apresentar a proposta de pesquisa desta tese para a prefeita municipal, Neusa dos Santos Nickel, e para a secretária de educação, Simone de Fátima Ribeiro, interlocutora-coautora, o que ocorreu no dia 11 de outubro de 2018, a fim de pedir autorização institucional (Anexo A) para a realização da pesquisa.

Nos dias 26 de novembro e 28 de dezembro de 2018, foi apresentada a proposta da pesquisa para as professoras interlocutoras-coautoras. Foram agendadas duas datas, pois nem todas as professoras podiam estar presentes no mesmo dia. Nesses dois encontros, o intuito era realizar uma investigação preliminar e sensibilizá-las a imergir na temática da pesquisa. Foi estabelecido um contato narrativo, no qual também apresentei o Termo de Confidencialidade (Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C). Depois, foi apresentada a dinâmica para a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e solicitada a permissão para a gravação das entrevistas.

O próximo passo consistiu na realização da Entrevista Narrativa, no dia 8 de fevereiro de 2019, a qual teve como foco as experiências que confrontam a vida cotidiana docente e buscou conhecer o que as interlocutoras-coautoras sabiam sobre Educação Rural, Educação

do Campo e Ruralidades. Como dispositivo de produção de reflexões, a Entrevista Narrativa possibilitou que as interlocutoras-coautoras se expressassem, trazendo, por meio de sua voz, seu contexto histórico, social e cultural. A Entrevista Narrativa teve a peculiaridade de romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas (FRITZ SCHÜTZE, 2011).

Por meio da narrativa, as interlocutoras-coautoras reconstruíram acontecimentos sociais e culturais, deram sentido às experiências vividas e ampliaram o contexto dos acontecimentos presentes no processo de narração. De acordo com Souza (2018), somos o que narramos, pois não é possível falar de acontecimentos sem considerar a experiência, a temporalidade e a reflexividade. Só narro porque vivo, me formo e me transformo, à luz do presente, onde é ressignificada a história vivida. A Entrevista Narrativa é um importante recurso em pesquisa qualitativa, que se inscreve ora como um discurso oral, escrito e imagético ora como um não discurso, pois o silêncio também é informativo, assim como as palavras (SOUZA, 2018).

Na Entrevista Narrativa, emergiram histórias de vida, tanto da interlocutora-coautora que tinha a palavra, como as entrecruzadas no grupo de diálogo permitindo que experiências subjetivas fossem compreendidas e interpretadas a partir de suas significações. Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012) consideram fundamental o pesquisador conhecer o ambiente de pesquisa e fazer uma investigação preliminar. No caso, como pesquisadora-coordenadora, pude acompanhar os relatos devido ao meu conhecimento decorrente das vivências no mesmo contexto das entrevistadas.

Procurei encorajar e estimular as interlocutoras-coautoras a contarem como se constituíram pessoal e profissionalmente e quais suas estratégias adotadas para produzir e socializar saberes e metodologias no âmbito das Ruralidades. Jovchelovitch e Bauer (2012) afirmam que a questão central deve possuir relevância social, ser ampla, para permitir ao narrador chegar à atual circunstância.

Alguns aspectos narrados necessitaram de esclarecimentos e de aprofundamento, o que direcionou a pesquisa a ampliar o diálogo narrativo também aos professores da rede municipal de Quevedos, com a finalidade de multiplicar saberes, fortalecer laços de pertencimento e avançar na qualificação profissional. Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012) asseguram que as vivências narradas pelos participantes de uma pesquisa orientada por Entrevistas Narrativas podem ser direcionadas pelo pesquisador para o aprofundamento e/ou esclarecimento.

Assim, a pesquisa foi organizada em dois movimentos, um voltado diretamente às interlocutoras-coautoras da pesquisa (Círculos Dialógicos Investigativo-formativos), e outro direcionado a todos os professores da rede municipal (Diálogo Narrativo). O primeiro Diálogo Narrativo foi realizado com os professores da rede, no início do ano letivo, no dia 15 de fevereiro de 2019. Os temas geradores que permearam o diálogo foram sobre o Projeto Político-pedagógico (PPP), devido ao direcionamento de uma professora do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a Base Nacional Comum Curricular e a construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), dado o direcionamento de uma assessora pedagógica da 8ª Coordenadoria Regional de Ensino (CRE), localizada em Santa Maria.

As interlocuções dialógicas tiveram como objetivo sensibilizar e estimular os docentes a participarem da construção de um projeto pedagógico colaborativo, que colocasse em evidência os professores rurais enquanto educadores-políticos, capazes de tratar a educação para além da sala de aula, como cidadãos portadores de direitos civis e políticos, conscientes e autônomos, que refletem sua realidade política e pedagogicamente. Nas palavras de Henz, Freitas e Silveira (2018, p. 837), a escuta “às proposições dos outros, contribui para o aprendizado mútuo e mobiliza à auto(trans)formação permanente”, que é a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

No dia 29 de março de 2019, aconteceu o primeiro Círculos Dialógicos Investigativo-formativos junto às interlocutoras-coautoras, a partir dos temas geradores das políticas públicas educacionais, direcionadas para a Educação Rural e sua relação com a Educação do Campo no Brasil, marcos históricos e transformações ocorridas na legislação, os quais emergiram da Entrevista Narrativa realizada. Mediante o diálogo, a comunicação e a luta coletiva, ampliamos nosso campo de visão para a compreensão dos caminhos necessários à efetivação da educação em uma perspectiva emancipadora, que impulsiona a busca por uma consciência crítica. Ao respeitar o processo histórico e político vivenciado durante o decorrer do tempo, fortalecemo-nos com o coletivo em busca de entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo.

Desse Círculo Dialógico, surgiu a temática geradora que orientou o diálogo no dia 26 de abril de 2019. O tema gerador-problematizador foi em relação às principais dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes que lecionam em classes multisseriadas. Por meio do diálogo-problematizador, procuramos ressignificar nosso olhar para as classes multisseriadas, realidade no município, o que demandou maiores discussões acerca da multisseriação no

campo enquanto espaço propício à construção de novos saberes e à ressignificação do espaço escolar.

Nesse encontro, a orientadora desta tese acompanhou a pesquisadora-coordenadora nas problematizações do tema. A demanda que surgiu neste Círculo Dialógico foi problematizada no dia 10 de maio em um encontro dialógico realizado com todas as interlocutoras-coautoras, a prefeita municipal de Quevedos e o Gepfica. O encontro deu-se na UFSM, sala 3377, no CE, onde ocorriam semanalmente os encontros do grupo.

Nesse Círculo Dialógico, pela parte da manhã, junto ao Gepfica, também contamos com a presença da diretora do CE e do chefe do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) da UFSM. Foram elencados desafios e possibilidades de intervenção para a multisseriação, tendo em vista que conhecer mais de perto as necessidades que permeiam a realidade da Educação do Campo é importante para compreendermos e repensarmos as práticas pedagógicas no universo escolar. No turno da tarde, fizemos uma visita à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo para conhecermos as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil.

Essas ações foram previamente agendadas junto à coordenação da instituição, que nos acompanhou e esclareceu dúvidas oriundas do diálogo-problematizador. No dia, o trabalho que vínhamos realizando foi divulgado através da TV Campus UFSM e do Núcleo de Comunicação Institucional do CE. Nesse Círculo Dialógico, surgiu a necessidade de realizarmos mais um Diálogo Narrativo junto aos professores da rede municipal para debatermos sobre a importância do planejamento, articulado à BNCC, para as demais áreas do conhecimento, devido a sabermos das dificuldades em desenvolver atividades de forma interdisciplinar relacionadas ao contexto dos alunos.

Esta formação compartilhada aconteceu no dia 03 de junho de 2019 (segundo Diálogo Narrativo) e foi ofertada em parceria com o CE, o Gepfica, o PPGE, a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Quevedos. A formação foi organizada da seguinte forma: café e momento cultural com Marcelo Schmidt (8h45min); abertura, com Ane Carine Meurer (9h00min); roda de conversa “Afetividade: da Educação Básica ao Ensino Superior” (das 9h30min às 12h00min); intervalo para almoço (12h00min); mesa temática “Formação permanente compartilhada: desafios do planejamento” (14h00min); café de confraternização e encerramento (17h00min).

Esse diálogo-problematizador foi bem significativo, pois, além de contribuir para a formação permanente dos professores do Município de Quevedos, articulou a integração de professores da UFSM que destacaram a importância de haver encontros nos quais se pudesse

dialogar sobre a integração de suas áreas do conhecimento. Os Círculos Dialógicos propostos nesta pesquisa vão ao encontro da proposta de Paulo Freire, que acredita numa educação capaz de contribuir para a transformação das pessoas e da sociedade. Desse modo, a aprendizagem como construção coletiva serviu de exemplo para outros eventos organizados na UFSM.

Neste processo de convivência e reflexão crítica, consciente do inacabamento dos temas geradores (processo contínuo) (FREIRE, 1979; 1996), considerei que estava na hora de concluir os Círculos Dialógicos, pelo respeito que tenho a mim mesma e aos outros, pois estava entrando no sétimo mês de gestação, já com algumas restrições médicas. Sei que há sempre mais a fazer, a amar, a ensinar, a saber, mas o compromisso com a (in)conclusão da tese me fez marcar o encerramento da pesquisa para o dia 09 de agosto de 2019, mas não pude ir neste dia por restrições da obstetra. O encerramento aconteceu no dia 03 de dezembro de 2019 já na companhia da bebê Sofia.

Neste diálogo-problematizador, foram retomados os objetivos da tese. Destacamos os desafios percebidos no decorrer da pesquisa e dialogamos sobre a importância de espaços colaborativos de aprendizagem, estratégias e possibilidades de intervenção voltadas ao que ainda falta conquistarmos e ações que podem colaborar para educadores e educandos buscarem conhecimentos que os auxiliem a suprir demandas que os impedem de vivenciar a Educação com o Campo. As interrogações e provocações que surgiram no decorrer da pesquisa possibilitaram avaliar e refletir sobre os saberes construídos na formação permanente. Nesse sentido, Antunes (2011) menciona que os espaços de interação são um dos caminhos possíveis para os professores ressignificarem suas histórias e suas práticas.

Os conhecimentos produzidos e compartilhados ao longo dos Círculos Dialógicos possibilitaram refletir, pensar e aprender sobre a Educação com o Campo, que propiciou espaços-tempo de auto(trans)formação permanente e possibilidade para desafiar nossas certezas e nos mobilizarmos em busca de conhecimentos. Ao narrar o processo de produção teórico-crítica, a partir da permanente reflexão, nos realimentamos com os estudos das temáticas que emergiram do espaço coletivo, orientados pelos diálogos-problematizadores.

O Quadro 3, a seguir, apresenta como foram organizados os encontros e as demandas que surgiram no espaço de formação compartilhada. Com base nele, é possível perceber que os quatro primeiros encontros foram problematizados pela pesquisadora-coordenadora. Já durante a partilha de experiências e reflexões, emergiram conhecimentos e temáticas geradoras que foram problematizadas nos Diálogos Narrativos e nos Círculos Dialógicos que

colaboraram para a formação permanente com as educadoras da rede municipal e das interlocutoras-coautoras desta pesquisa.

Como técnica de registro, foi utilizado o registro re-criativo, movimento que perpassa toda dinamicidade dos Círculos Dialógicos, que não se limita apenas a descrever e repetir o fato acontecido, mas inclui também (re)criar a partir da reflexão crítica sobre a prática. “O registro não se constitui nunca em uma escrita desconectada da realidade de quem a vivencia; ao contrário, só se registra aquilo que, de alguma forma, tenha representado ou significado algo; registro, este, que diga algo de e para nós mesmos” (TONIOLO, 2017, p. 530).

Nos encontros realizávamos diálogo-problematizadores, que oportunizou tomarmos consciência dos movimentos e fazermos uma reflexão crítica do que foi produzido, também possibilitou elencarmos temáticas geradoras das intervenções seguintes, pois ficavam evidentes nos entrecruzamentos dos diálogos-problematizadores e das narrativas construídas com as interlocutoras-coautoras. No Quadro 3, é apresentado o planejamento dos movimentos realizados.

Quadro 3 – Quadro de planejamento

(continua)

| <b>Data/Horário</b>             | <b>Local</b>                     | <b>Proposta</b>   | <b>Participantes</b>   |
|---------------------------------|----------------------------------|---|--|
| 11/10/18<br>14h às 16h          | Prefeitura Municipal de Quevedos | Apresentação da proposta de pesquisa.   | Prefeita Municipal e Secretária de Educação  |
| 26/11/18<br>14h às 17h          | Secretaria Municipal de Educação | Apresentação da proposta de pesquisa.   | Secretária de Educação e uma Diretora  |
| 28/12/18<br>14h às 17h          | Secretaria Municipal de Educação | Apresentação da proposta de pesquisa.   | Uma Diretora e duas Coordenadoras Pedagógicas  |
| 8/02/19<br>8h30min às 12h30 min | Secretaria Municipal de Educação | Entrevista Narrativas   | *Todas as interlocutoras-coautoras.  |
| 15/02/19<br>9h às 17h           | Câmara Municipal de Vereadores   | <b>1º Diálogo Narrativo –</b> Tensões experienciadas na gestão escolar: possibilidades de fortalecer laços de pertencimento e avançar na qualificação profissional. | Todas as interlocutoras-coautoras, professores/as da rede municipal e duas professoras convidadas. |

Quadro 3 – Quadro de planejamento

(conclusão)

| <b>Data/Horário</b>                 | <b>Local</b>                           | <b>Proposta</b>  | <b>Participantes</b>   |
|-------------------------------------|--|--|--|
| 29/03/19<br>8h30min às<br>12h30 min | Secretaria<br>Municipal de<br>Educação | <b>1º Círculo Dialógico</b><br>O dialogar com professoras<br>gestoras a partir de políticas<br>públicas educacionais.        | Quatro interlocutoras-<br>coautoras e uma professora<br>convidada.   |
| 26/04/19<br>8h30min às<br>12h30 min | Secretaria<br>Municipal de<br>Educação | <b>2º Círculo Dialógico</b><br>Multisseriação: uma<br>realidade da educação do<br>campo.                                     | Todas as interlocutoras-<br>coautoras e uma professora<br>convidada.   |
| 10/05/19<br>9h às 17h               | UFSM/ CE –<br>Sala GEPFICA             | <b>3º Círculo Dialógico</b><br>Necessidades que permeiam<br>a realidade da Educação do<br>Campo em classes<br>multisseriadas | Cinco interlocutoras-<br>coautoras, prefeita<br>municipal e integrantes do<br>Gepfica.   |
| 03/06/19<br>9h às 17h               | UFSM/CE –<br>Auditório<br>AUDIMAX      | <b>2º Diálogo Narrativo -</b><br>Uma proposta de formação<br>compartilhada de<br>professores.                                | Todas as interlocutoras-<br>coautoras, integrantes do<br>Gepfica, colegas e<br>professores da Pós-<br>Graduação em Educação,<br>professores da rede<br>municipal de Quevedos e<br>alguns professores<br>convidados da Escola<br>Estadual de Arroio<br>Grande/Santa Maria e<br>Escola Estadual Boca do<br>Monte/Santa Maria |
| 03/12/19<br>8h30min às<br>12h30 min | Secretaria<br>Municipal de<br>Educação | <b>4º Círculo Dialógico</b><br>Avanços e lacunas: o que<br>ainda nos falta conquistar?                                       | Quatro interlocutoras-<br>coautoras, duas professoras<br>da rede municipal e uma<br>professora convidada.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse processo, baseada no registro re-criativo deu-se em movimentos espiral. Os conhecimentos conectavam-se com a realidade do contexto das interlocutoras-coautoras, no qual consideramos a história, as transformações, mediações e contradições que permearam a intervenção. Portanto, ultrapassou a reflexão acrítica e estabeleceu reflexões dialógicas com a totalidade, possibilitando o movimento de auto(trans)formação. Na perspectiva metodológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, é importante compreender que:

[...] não existe um roteiro para “análise dos resultados”, porque não há resultados a serem analisados. O(a) pesquisador(a)-coordenador(a), ao olhar aguçadamente para cada temática geradora que emerge no e com o grupo, sistematiza pelo registro re-criativo os constructos interpretativo-compreensivos da pesquisa desenvolvidos com a cooperação e coautoria dos(as) participantes, a partir da abordagem hermenêutica. (ANDRADE, 2019, p. 207).

Busca-se a compreensão da Hermenêutica como paradigma filosófico, que mostra possibilidades de organização da Educação com o Campo voltada ao diálogo e à análise da realidade. A abordagem hermenêutica trouxe contribuições para responder o problema de pesquisa, sendo relevante para a (re)construção dos sentidos investigativos e fundamental para o diálogo-problematizador.

Esta proposta de registro, baseada no registro re-criativo, foi orientada pelos fundamentos freireanos, os quais utilizam o diálogo reflexivo como princípio orientador não apenas da educação libertadora e emancipatória, mas também da compreensão de situações reais. O princípio condutor para o entrecruzamento dos resultados foi a obra “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1983), que trouxe à luz o meu compromisso, não apenas com a pesquisa desta tese, mas também com o fazer humano “*para si*” (FREIRE, 1983, p. 65), que me modificou pela ação consciente e coletiva. A Hermenêutica acentua a importância de um pensar mais elaborado sobre a compreensão da realidade social e da educação.

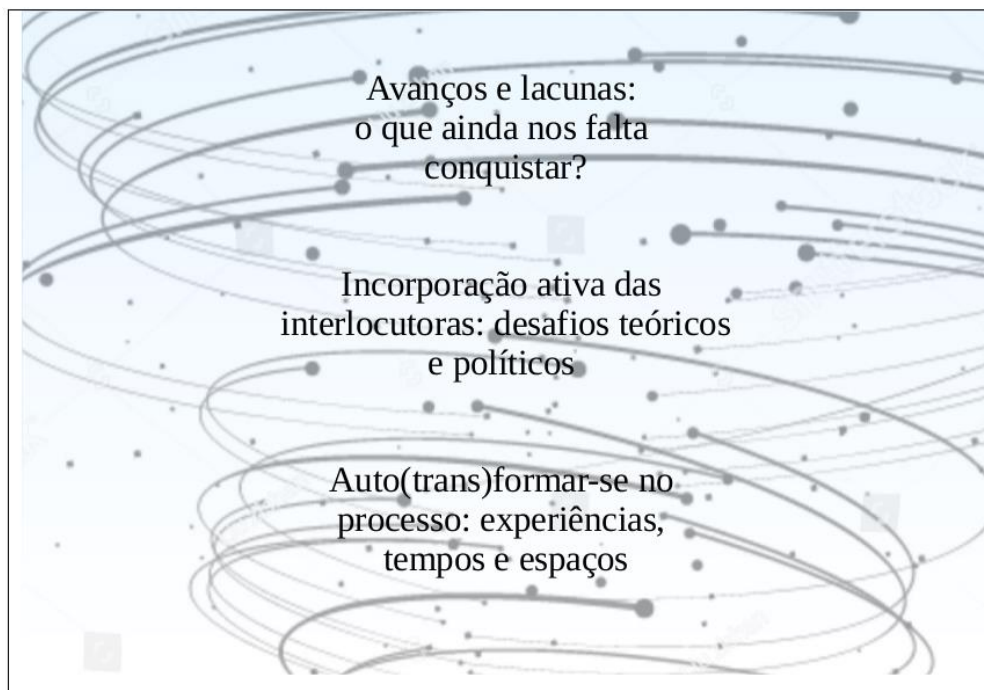
A formação permanente possibilitou agir sobre os temas geradores, que, muitas vezes, eram vistos como entraves à realização do vir-a-ser-mais, que nos possibilita a auto(trans)formação e permite criar condições para modificar situações-limites e provocar um salto qualitativo. Para registrar os diálogos e as narrativas compartilhadas nesta tese, estabeleci três movimentos: “Auto(trans)formar-se no processo: experiências, tempos e espaços”; “Incorporação ativa das interlocutoras: desafios teóricos e políticos”; “Avanços e lacunas: o que ainda nos falta conquistar?”

Na categoria “Auto(trans)formar-se no processo: experiências, tempos e espaços”, registrei os quatro primeiros encontros (Apresentação da proposta de pesquisa e Entrevistas Narrativas), problematizados pela pesquisadora-coordenadora. Estes se deram mediante o processo dialógico e a produção de conhecimentos compartilhados em um momento inicial. Na categoria “Incorporação ativa dos interlocutores: desafios teóricos e políticos”, entrelacei o que foi construído com as interlocutoras-coautoras nos Encontros Dialógico-Problematizadores e nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, percepções, sentimentos e ideias dos discursos e conhecimentos produzidos. Considerei, nessa categoria, a (re)elaboração de concepções, saberes e experiências.



Na categoria “Avanços e lacunas: o que ainda nos falta conquistar?”, consolidei a produção dos conhecimentos científicos que implicaram a auto(trans)formação pessoal/profissional de todos os interlocutores desta pesquisa. Também deixo registrado o inacabamento dos temas geradores, pois, uma vez superados, outros surgirão, provocando outros atos-limite (FREIRE, 1987). Este inacabamento das demandas está representado, na Figura 11, pelos pontos que interligam a espiral.

Figura 11 – Entrecruzamentos das narrativas compartilhadas



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

O movimento espiralado de entrecruzamentos das narrativas compartilhadas deu-se na tessitura dos diálogos, mediatizados pelos objetivos da pesquisa e da práxis, entre pesquisadora-coordenadora, interlocutoras-coautoras e professores convidados. As ações interativas de formação possibilitaram que retomássemos o movimento que nos constitui sujeitos que desempenham um papel profissional de grande relevância social.

Por meio dessas propostas teórico-metodológicas, foi possível aprendermos, refletirmos e nos atualizarmos, bem como estar em constante contato com novas concepções que puderam potencializar significativamente a formação, em todos os campos de atuação (pessoal, profissional e educacional), pois a formação permanente se estabeleceu nas ações com o outro em espaços/tempos de formação dialógica e reflexiva. Diante disso,

problematizamos e compreendemos os sentidos atribuídos à formação permanente, às ruralidades, com vistas a destacar a Educação com o Campo a partir de espaços conectivos.

Os processos de pesquisa e construção do conhecimento aqui documentados efetivaram-se na relação dialógica entre pesquisadora-coordenadora (doutoranda) e sujeitos envolvidos na pesquisa, que foram denominados como interlocutoras-coautoras (secretária de Educação, diretoras e supervisoras). Nos movimentos dialógico-problematizadores, as participantes da pesquisa foram desafiadas a se reconhecerem como coautoras porque não existe a figura de alguém que sabe mais, uma vez que as aprendizagens foram recíprocas e os momentos formativos se constituíram em espaços de compartilhamento de práticas educativas e vivências.

No decorrer da apresentação da proposta de pesquisa, dos Diálogos Narrativos e dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a pesquisadora-coordenadora do diálogo<sup>8</sup> buscou se colocar na mesma posição que as interlocutoras-coautoras para (inter)mediar as relações estabelecidas no e com o grupo (TONIOLO; HENZ, 2017). Por esse motivo, ao longo dos registros, foi utilizado o termo “pesquisadora-coordenadora” para se referir às ações realizadas pela autora principal da pesquisa.

Para os registros da formação permanente, os diálogos não seguiram uma ordem linear, foram se tramando entre um movimento e outro (ANDRADE, 2019). Andrade (2019, p. 209), ao tratar sobre a processualidade dos Círculos Dialógicos, destaca que “diferentes movimentos vão sendo vivenciados em tempos, jeitos e formas diferentes para cada um e cada uma que está fazendo parte dos diálogos”. Diante disso, os registros podem envolver um, dois ou mais encontros formativos.

Para registrar os diálogos das interlocutoras-coautoras e preservar suas identidades, foram escolhidos seis pseudônimos a partir de um desafio ministrado na Entrevista Narrativa do dia 8 de fevereiro de 2019. Nesse dia, as interlocutoras-coautoras foram provocadas a escreverem uma palavra que representasse o significado de ser docente/gestora no meio rural. As palavras ditas foram utilizadas para a identificação das interlocutoras-coautoras, que foram simbolizadas por: Alegria, Esperança, Amor, Gratidão, Seriedade e Dedicção.

Os processos auto(trans)formativos tiveram início, mas não tiveram fim, pois foram se (re)construindo ao longo das (inter)relações que foram se estabelecendo e se desenvolvendo permanentemente. A seguir, dialogaremos com as demandas que surgiram no espaço de

---

<sup>8</sup> Por se tratar de uma pesquisa auto(trans)formação, por vezes será utilizado a primeira pessoa do singular e, em outras, a primeira pessoa do plural.

formação permanente, a partir da apresentação da proposta de pesquisa, dos Diálogos Narrativos e dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.



#### 4 AUTO(TRANS)FORMAR-SE NO PROCESSO: EXPERIÊNCIAS, TEMPOS E ESPAÇOS

Torna-te membro do grupo que opera e fala com o objetivo superior de ser útil. Se os que dizem saber como se fazem as coisas deixassem de opinar e as executassem, o mundo mudaria de feição. (FRANCO, 1992, p. 109).

Os diálogos-problematizadores aqui registrados tiveram um significado especial, relatado na apresentação da proposta de pesquisa, pois voltar ao Município de Quevedos com a proposição de formação permanente fez a pesquisadora-coordenadora sentir-se uma cidadã com responsabilidade social e eternamente grata a este lugar, consciente de que não basta apontar as fragilidades de algo, é preciso também tornar os sonhos possíveis. E esta pesquisadora-coordenadora sonha é com uma educação que medeie a relação entre ensino-aprendizagem com o campo e com as mudanças que têm ocorrido na sociedade.

O compromisso com a docência, a esperança e o compartilhar foi essencial para a construção relacional de um trabalho cooperativo entre o Município de Quevedos e a Universidade. A partir das trocas e produções coletivas de conhecimentos, foi possível avançar na qualificação das práticas educativas e identificar pontos essenciais que contribuíram para a educação do município.

Os encontros problematizadores foram dando sentido, de forma integrada, à liberdade de diálogo e de escuta sensível. Nos registros a seguir, serão apresentadas a dinamicidade e a dialeticidade dos quatro primeiros encontros dialógicos, nos quais foi apresentada a proposta de pesquisa às interlocutoras-coautoras, com o intuito de sensibilizá-las a imergir na temática da pesquisa. Também foi realizada a Entrevista Narrativa.

O 1º Contato, para apresentação da proposta de pesquisa, foi realizado no dia 11 de outubro de 2018, numa tarde quente e ensolarada. Às 15 horas, a pesquisadora-coordenadora foi recebida pela prefeita municipal, Neusa dos Santos Nickel, e pela secretária de educação, Simone de Fátima Ribeiro, no gabinete da prefeita para apresentar o detalhamento do caminho que iria percorrer para realizar a investigação científica. Além disso, foram fornecidos dados prévios sobre a pesquisa que pretendia ser realizada. A Figura 12 retrata a pesquisadora-coordenadora com a autorização institucional assinada para dar início aos encontros junto às interlocutoras-coautoras.

Na apresentação do projeto, a prefeita e a secretária demonstraram entendimento das ações que seriam adotadas no decorrer da pesquisa e consideraram a proposta significativa. Foi relatado pela secretária de educação que, no momento, os professores estavam sem

formação continuada e que a formação permanente proposta seria importante, pelo fato de abordar assuntos que surgiriam da realidade vivenciada e das demandas das interlocutoras-coautoras.

Figura 12 – Realização do 1º encontro de apresentação da proposta de pesquisa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

A pesquisadora-coordenadora explicou, à prefeita e à secretária, que a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos permitiria às interlocutoras-coautoras repensarem suas práticas (trans)formadoras, a fim de que se tornassem “sujeitos de sua própria educação” (FREIRE, 1999, p. 28). Foi ressaltado, nas apresentações do projeto, que a metodologia proposta possibilitaria construir coletivamente a formação permanente, valorizando todas as vozes e todos os saberes. Também foi explicado que a ideia era mobilizar a práxis pedagógica no sentido de tomar como ponto de partida a realidade escolar em uma perspectiva dialógica.

A pesquisadora-coordenadora explicou, nos três primeiros encontros, de apresentação da proposta de pesquisa, que todas precisavam estar atentas às falas umas das outras, que

eram livres para dizerem suas palavras, conforme fossem se sentindo desafiadas, e que a pesquisadora-coordenadora iria provocar os diálogos com as interlocutoras-coautoras de acordo com as demandas que fossem surgindo, entrecruzando aos objetivos da pesquisa. A formação permanente iria possibilitar encontrarmos juntas sentidos para as nossas convicções, de modo a nos melhorarmos como seres humanos e contribuirmos com mais qualidade para a aprendizagem de nossas crianças e jovens, em um processo auto(trans)formativo.

Os próximos encontros de apresentação da proposta de pesquisa ocorreram nos dias 26 de novembro e 28 de dezembro do ano de 2018. Desta vez, foram necessários dois encontros porque nem todas as professoras podiam estar presentes no mesmo dia e duas das interlocutoras-coautoras estavam com atestado médico. As imagens a seguir (Figuras 13a e 13b) retratam a pesquisadora-coordenadora junto às interlocutoras-coautoras presentes. A primeira foto refere-se ao dia 26 de novembro e a segunda foto, ao dia 28 de dezembro.

Figura 13 – Realização do 2º e 3º encontro de apresentação da proposta de pesquisa



(a)

(b)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Os movimentos propostos pelos encontros foram vivenciados em tempos, jeitos e formas diferentes para cada uma que estava fazendo parte dos diálogos. Durante esses primeiros encontros, já surgiram demandas para serem problematizadas nos Círculos Dialógicos. No dia 26 de novembro, ao apresentar o título do projeto e explicar às coautoras o porquê da escolha do termo “Ruralidades”, a interlocutora-coautora Esperança disse:

*Escola rural ou escola do campo é um tema ainda novo pra nós porque ainda não conseguimos desmistificar isso, pra nós é uma escola e nós temos como professores a obrigação de levar a eles tudo o que está proposto no Projeto Político*

*Pedagógico. Acredito que aqui no município vai ter poucos professores que vão ter conhecimento sobre escola do campo.*

Após essa colocação, foi explanado pela pesquisadora-coordenadora que o debate acerca da contextualização e compreensão da Educação Rural, do campo e Ruralidades é importante para compreendermos as divergências políticas entre as concepções: a Educação Rural, pautada na política pública estatal; a concepção do campo, pautada no debate empreendido pelos movimentos sociais de trabalhadores; e as Ruralidades, proposta nesta tese como universos múltiplos, um espaço conectivo que interliga o urbano e o rural sem os desvalorizar, que dá voz e vez aos sujeitos camponeses sem desconsiderar o contexto histórico e político. Este tema gerador foi pauta do 1º Círculo Dialógico, que se intitulou “O dialogar com professoras gestoras a partir de políticas públicas educacionais”.

No decorrer do encontro, após a explicação desses conceitos, as interlocutoras-coautoras colocaram-se em processo de indagação quanto à prática desenvolvida nas escolas do campo. No diálogo, ficou explícito que a realidade vivenciada vem sendo modificada pela prática social e que as interlocutoras-coautoras estão criando estratégias para suprir as necessidades das escolas. A interlocutora-coautora Luz destacou que, independentemente do termo utilizado, cada comunidade procura trabalhar dentro de sua realidade, de acordo com suas peculiaridades. Segundo ela “*nenhuma escola trabalha da mesma forma, trabalham os mesmos conteúdos, mas os professores têm autonomia para desenvolver seus planejamentos de acordo com a realidade dos educandos*” (INTERLOCUTORA-COAUTORA LUZ, 2019).

Também foi enfatizado que as escolas estavam em fase de construção do Projeto Político-pedagógico (PPP), pois antes tinham um PPP único para todas as escolas, mas, devido à diversidade destas e por exigência das leis, consideraram importante que cada instituição tivesse o seu documento. Sabemos que a obrigatoriedade de as escolas possuírem seus PPPs foi definida pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que discute a necessidade de estabelecer uma gestão democrática, que garanta a comunidade escolar a possibilidade de contribuir no processo educacional (BRASIL, 1996a). Silva e Leão (2018, p. 79) enfatizam que “a gestão democrática refere-se à partilha de responsabilidades, conhecimentos e tomada de decisão, entre outros, para que haja um bom andamento escolar”. Atualmente, a construção ou revisão dos PPPs precisa se adequar ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), Resolução CEEEd nº 345, de 12 de dezembro de 2018, que institui e orienta o currículo escolar (BRASIL, 2018).



As informações que surgiram no diálogo ressaltam que a gestão nas escolas deve dar vez e voz a seus atores, mediante a “construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação” (LÜCK, 2011, p. 81). A importância de envolver todos no processo de construção e implementação do PPP nos levou a articular o encontro do 1º Diálogo Narrativo, denominado “Tensões experienciadas na gestão escolar: possibilidades de fortalecer laços de pertencimento e avançar na qualificação profissional”. Este encontro deu-se com todas as coautoras e com os professores da rede municipal, e nele foi dialogamos sobre o PPP, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a construção do RCG.

No decorrer da apresentação do projeto para as interlocutoras-coautoras, no dia 26 de novembro, ao abordarmos o tema formação de professores, duas coautoras pontuaram que os professores das áreas solicitavam ampliar conhecimentos de acordo com suas formações iniciais. Foi evidenciado que antes o município realizava formações em parceria com os municípios vizinhos, Jari e Toropi, mas que este não estavam mais aderindo às formações, devido às necessidades apontadas pelos docentes municipais. Nesse mesmo viés, a interlocutora-coautora Luz (2019) diz *“quase sempre as formações englobam temas gerais, e muitas vezes os professores querem mais específico. A nossa formação poderia ser concentrada por área do conhecimento”*.

Para suprir esta demanda, a pesquisadora-coordenadora dispôs-se a informar o município sobre possíveis eventos organizados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a interlocutora-coautora, que estava como secretária de educação, ficou de verificar a possibilidade de os professores das áreas participarem. É fundamental o apoio dos secretários de educação e diretores no aprimoramento e amadurecimento profissional de seus professores. Quanto maior for o envolvimento e interesse dos professores em buscar formação permanente, maior será a possibilidade de mudanças significativas ocorrerem nas escolas. O acesso ao conhecimento pode nos levar ao questionamento e ao desvelamento da realidade, mediante o confronto com ela (FREIRE, 1986).

De acordo com Adorno (2006), a Educação apenas tem sentido se dirigida a uma autorreflexão crítica sobre os condicionantes de nossas ações e do quanto elas afetam a vida dos outros. A consciência de si, dos seus sentimentos, é indispensável para entender a realidade e se contrapor ao poder alienante de alguns coletivos, mediante a identificação cega de seus membros, muito comum no contexto político que estávamos e estamos vivendo. É necessário que o ambiente escolar favoreça a efetiva participação dos docentes em espaços de formação que os considere protagonistas, capazes de atentar para as demandas do sistema e, ao mesmo tempo, ser livre para escolher conforme as opções oferecidas ou prefixadas. A

educação pode ser libertadora quando nos possibilita realizarmos a nossa própria leitura do mundo (FREIRE, 1987).

A pesquisadora-coordenadora deixou clara a importância da integração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e município, pois ambos se beneficiam ao contribuírem para a qualidade da formação dos profissionais da educação, uma vez que podem promover a autonomia destes, na perspectiva de um amadurecimento moral e intelectual. Outro momento importante a ser registrado foi quando a pesquisadora-coordenadora mencionou que uma das justificativas da pesquisa de doutorado foram os dados da pesquisa Firjan, que apresentou um estudo do Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), segundo o qual o Município de Quevedos estava entre os 50 municípios menos desenvolvido da região Sul.

De acordo com o sistema Firjan (2018, p. 9), “O IFDM Educação foi idealizado para captar a oferta de educação infantil e, principalmente, a qualidade da educação prestada no ensino fundamental, em escolas públicas e privadas”. Na dimensão educação, a pesquisa IFDM leva em conta o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>9</sup>, além de outros fatores já citados na seção Palavras Iniciais desta pesquisa<sup>10</sup>. A pesquisadora-coordenadora enfatizou a importância de fazermos uma leitura crítica sobre estes dados e destacou que não concorda com os dados da avaliação realizados pelo IFDM, porque eles não levaram em conta a realidade do município.

No decorrer do diálogo, a interlocutora-coautora Esperança (2019) argumentou que *“em nível de escola municipal, nunca foi feita nenhuma avaliação em nível macro<sup>11</sup>, provavelmente eles fizeram esta análise pelos dados dos alunos do estado”*. Vale destacar que o Ideb mede a qualidade da educação no Ensino Fundamental, que é calculado pela combinação entre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (Saeb e Prova Brasil). No cálculo do indicador IFDM educação, de acordo com a Figura 14, grande porcentagem se refere ao Ensino Fundamental. No Município de Quevedos,<sup>12</sup> 207 alunos do

---

<sup>9</sup> O Ideb visa “medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (BRASIL, 2018).

<sup>10</sup> Número de matrículas na educação infantil (creches e pré-escolas) comparadas ao número de crianças de 0 a 5 anos, a proporção de estudantes que abandonam o Ensino Fundamental, taxa de distorção idade-série, o número de professores com ensino superior, a média de aulas diárias e o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde.

<sup>11</sup> Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

<sup>12</sup> Número total de alunos nas escolas municipais: EMEF Olga Nunes da Silveira – 77 alunos; EMEF Othello Rosa – 59 alunos; EMEF Sepé Tiaraju – 71 alunos. Número total de alunos na escola estadual: EEB Dom

Ensino Fundamental são atendidos nas escolas municipais, localizadas no meio rural, e 146 alunos na escola estadual, localizada na sede do município. Os alunos do Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) são oriundos do contexto rural e urbano.

Figura 14 – Cálculo do indicador IFDM Educação

$$\begin{aligned}
 & \textit{IFDM Educação} \\
 & = (\textit{Indicador de atendimento à educação infantil} * 20\%) \\
 & + (\textit{Indicador de abandono no ensino fundamental} * 15\%) \\
 & + (\textit{Indicador de distorção idade série} * 10\%) \\
 & + (\textit{Porcentagem de docentes com ensino superior} * 15\%) \\
 & + (\textit{Média de horas aula diária no ensino fundamental} * 15\%) \\
 & + (\textit{Nota do IDEB no ensino fundamental} * 25\%)
 \end{aligned}$$

Fonte: Sistema Firjan.

Apesar das estatísticas educacionais serem importantes para mostrar a situação geral da educação brasileira, os dados apresentados pelas agências de avaliações educacionais deveriam ser interpretados à luz de suas limitações, pois muitas verbas e recursos chegam até os municípios por meio de estatísticas oficiais.

Segundo a pesquisa Firjan, a metodologia utilizada “possibilita determinar com precisão se a melhora relativa ocorrida em determinado município decorre da adoção de políticas específicas, ou se o resultado obtido é apenas reflexo da queda dos demais municípios” (ÍNDICE FIRJAN..., 2018, p. 1). No contexto da pesquisa IFDM, Quevedos, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, vem aumentando seu desenvolvimento. Como não há avaliações em larga escala nas escolas municipais, esta elevação deve-se à queda dos municípios que menos avançaram.

Os critérios inadequados das políticas de avaliação educacional comprometem a cidadania da população e contribuem para o aprofundamento da desigualdade no Brasil. A perspectiva das avaliações educacionais é de extrema relevância e requer ser personificada a cada contexto educativo, justamente porque, num país de proporções continentais como o Brasil, não podemos somente colocar em prática ações sem refletir sobre e contemplar as especificidades de cada contexto e seus sujeitos. Os momentos e os movimentos de diálogo são relevantes para problematizarmos o contexto em que as interlocutoras-coautoras atuam.

O próximo encontro consistiu na Entrevista Narrativa, realizada no dia 8 de fevereiro de 2019, cujo foco foi as experiências que confrontam a vida cotidiana docente e o que as coautoras sabiam sobre Educação Rural, Educação do Campo e Ruralidades. A opção pela realização de Entrevistas Narrativas estava voltada para a busca de significados das experiências de vida das interlocutoras-coautoras e, ao mesmo tempo, para nos conhecermos melhor, em um processo de (auto)formação.

A Entrevista Narrativa, como dispositivo de pesquisa, possibilitou saber algumas informações pessoais, escolares e profissionais das seis coautoras. Sobre a formação acadêmica, duas possuem graduação; três, especialização; e uma, mestrado. Os professores que atuam na escola possuem formação inicial apropriada para as atividades que desenvolvem nas diversas áreas do conhecimento. Em relação ao tempo de serviço, varia de nove anos a 34 anos. As coautoras são profissionais da Educação que já possuem experiências em sala de aula, inclusive em outros municípios.

No decorrer do diálogo, a pesquisadora-coordenadora questionou as coautoras se consideravam a escola em que trabalham rural ou do campo. Seguem alguns trechos das falas das coautoras: *“Eu acho que ela é do campo porque está inserida no campo, a comunidade é do campo”* (INTERLOCUTORA-COAUTORA ESPERANÇA, 2019); *“Para mim ela é de ambos, tanto rural como do campo, a comunidade é rural, mas ela se enquadra como do campo”* (INTERLOCUTORA-COAUTORA LUZ, 2019); *“Para mim ela é rural por estar em zona rural, e é do campo porque a extensão de terra geralmente é mais de campo, as pessoas são mais distantes umas das outras”* (INTERLOCUTORA-COAUTORA GRATIDÃO, 2019); *“Esse tema não é muito discutido porque para nós é tão natural”* (INTERLOCUTORA-COAUTORA LUZ, 2019).

Na fala das coautoras, está latente o entendimento de rural e do campo como espaços ligados tanto a práticas agrárias quanto não agrárias. A modificação conceitual e curricular entre Educação Rural e Educação do Campo deu-se por meio de diversos fatores e transformações político-sociais pelas quais o Brasil passou, de modo que são concepções educacionais diferentes. Distinguir esses conceitos é relevante, pois a Educação do Campo não é continuidade da Educação Rural, “muitas transformações ocorreram para que a Educação do Campo se tornasse o marco que é hoje, embora sejamos conscientes da necessidade de persistir no sentido de constantemente aperfeiçoá-la” (TORRES; SIMÕES, 2011, p. 9). Na continuidade do diálogo foi destacado pela interlocutora-coautora Esperança que:

*Em questão da política do Campo nós estamos bem por fora, a gente não usa muito este termo, mas eu entendo, ouvindo você falar, que é um olhar diferenciado para estas pessoas que estão lá. Eu não posso falar nada e nem defender alguma coisa contra isso, pois não conheço a política do campo, mas eu acredito que independente de qualquer coisa, as escolas municipais tentam fazer um trabalho voltado para a realidade, também concordo que estamos longe de chegar a realidade que eles necessitam, eu acho que, se estivermos um maior conhecimento das políticas venha a agregar, e defender esta política ou não. Eu não posso defender ela, eu preciso conhecer para poder falar qualquer coisa referente a ela, mas eu acredito que, como é uma política voltada para esta área, vem muito a agregar, e quem sabe é um rumo novo que nós precisamos para buscar algumas coisas (INTERLOCUTORA-COAUTORA ESPERANÇA, 2019).*

*Levando em consideração o que foi falado, em termo de institucionalização, eu entendo, a partir da tua fala, que precisa ter uma adaptação do currículo formalmente, para poder institucionalizar a escola como sendo do campo, e para nós que nossas escolas não tem nem no currículo e nem no nome essa denominação, em nível de sistema, quando a gente vai preencher o formulário a nossa escola não é do campo ela está inserida no meio rural, mas não é destacada como uma escola do campo por não ser institucionalizada, é isso? (INTERLOCUTORA-COAUTORA PAZ).*

No diálogo, destacou-se a necessidade de construirmos saberes sobre estes conceitos e concepções. As coautoras demonstram abertura para o novo, o que aponta para o anseio por qualificação, a partir da consciência e da busca da resolução de seus próprios problemas. Na entrevista narrativa, fica evidente o tema gerador que foi problematizado no 1º Círculo Dialógico. Um dos procedimentos da metodologia proposta na tese foi propor discussões e esclarecer as demandas, a partir da reflexão crítica.

Dando seguimento ao diálogo, a pesquisadora-coordenadora perguntou às coautoras se já haviam lido ou ouvido falar sobre Ruralidades. Após certo silêncio, a interlocutora-coautora Luz (2019) respondeu: “*Ruralidades não é um termo muito desconhecido, porque estamos inseridos a isso, pelo que entendi na sua apresentação as Ruralidades são as especificidades do cotidiano, as diferentes territorialidades e as vivências*”. A fala da interlocutora-coautora vem corroborar o que apontou Rios (2011, p. 79) ao afirmar que “*As reflexões sobre a ruralidade na atualidade exigem o reconhecimento do rural, tanto nas suas relações com o urbano, como segundo as suas relações internas e específicas*”.

A narrativa da interlocutora-coautora Luz (2019) potencializa o contato com sua singularidade e o mergulho no movimento formador proposto pela pesquisa. As Ruralidades que o Município de Quevedos apresenta não podem ser negadas, pois é visível em cada uma das três escolas-polos municipais. A identidade de cada escola e seus sujeitos é única, assim como seus modos de ser, existir e se relacionar com o mundo que os rodeia. Como pesquisadora-coordenadora e professora do Município de Quevedos, tive a possibilidade de

conhecer mais de perto a identidade rural das localidades, pois, em tempos de pandemia, pude acompanhar a entrega dos materiais escolares nas residências dos alunos.

Visualizar o lugar ocupado pelas famílias na educação dos filhos proporcionou reafirmar que o município possui particularidades do modo de vida e produção agrária que se diferenciam de uma escola para a outra. As Ruralidades precisam estar presentes nas práticas escolares para poderem legitimar as subjetividades e identidades (SOUZA, 2012). Essas variações territoriais e marcas singulares na formação do indivíduo devem ser contempladas na proposta de organização escolar. Na continuidade do diálogo, a interlocutora-coautora Gratidão (2019) afirmou que “*é necessário que haja uma adequação no currículo!*”.

Conforme Leão e Fernandes (2019, p. 1), “os debates em torno do currículo escolar articulam-se às discussões no campo da cultura, em uma tentativa de romper com práticas homogeneizadoras e padronizadoras, abrindo espaço para a diversidade, a diferença e a pluralidade na escola”. O currículo escolar deve conter as intenções relativas ao processo pedagógico, como as vivências que o materializam, e, no caso das escolas do campo, necessita ter interlocução com os parâmetros conceituais e políticos deste território.

Nas apresentações da proposta de pesquisa e Entrevista Narrativa, ficaram evidentes certas demandas a serem problematizadas nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Os encontros realizados neste primeiro momento possibilitaram a construção de saberes a partir da formação permanente, da ação e da reflexão crítica (FREIRE, 1998). Tomar como ponto de partida a realidade das interlocutoras-coautoras em uma perspectiva dialógica e problematizadora contribuiu para a atualização das potencialidades, a auto(trans)formação e os processos de mudança.

## 5 INCORPORAÇÃO ATIVA DAS INTERLOCUTORAS: DESAFIOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

O método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. (FREIRE, 1980, p. 86).

As problematizações dos temas geradores aqui apresentados contribuíram para despertar a consciência crítica e estimular a participação responsável nos processos da conscientização, que é inacabada. As interações dos Diálogos Narrativos e Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram registradas a partir das percepções, dos sentimentos e das ideias surgidas nos discursos produzidos nos encontros.

Como explicado anteriormente, a pesquisa teve dois movimentos, um direcionado diretamente às interlocutoras-coautoras (1º, 2º, 3º e 4º Círculos Dialógicos) e outro destinado a todos os professores da rede municipal (1º e 2º Diálogos Narrativos). O 1º e o 2º Diálogos Narrativos foram organizados a partir da fundamentação teórica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos sem, contudo, reproduzir todos os passos, pois a emergência dos temas geradores destes dois encontros não surgiu desse grupo de professores da rede municipal, mas do entrecruzamentos das narrativas compartilhadas pelas interlocutoras-coautoras da pesquisa.

Todos os encontros deram-se em movimentos espiralados e possibilitaram produzir conhecimentos com rigor científico para fomentar a prática social transformadora, ou seja, a práxis, com o propósito de contribuir com a compreensão crítica e coletiva dos vieses ideológicos das propostas educativas, democráticas e humanizadoras. Os conhecimentos produzidos no estudo reafirmam a tese desta pesquisa, que defende uma Educação com o Campo, que coloque em evidência os professores enquanto educadores-políticos, capazes de tratar a educação para além da sala de aula, como cidadãos conscientes e autônomos, que reflitam política e pedagogicamente sobre sua realidade.

### 5.1 PRIMEIRO DIÁLOGO NARRATIVO: TENSÕES EXPERIENCIADAS NA GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE FORTALECER LAÇOS DE PERTENCIMENTO E AVANÇAR NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Se perguntarmos a uma criança pequena o que ela acha que quer dizer a palavra “gestão”, provavelmente ela nos dirá que gestão quer dizer “gesto grande”. E provavelmente os adultos que escutarem isso vão rir dela. Mas pensando bem, a gestão tem a ver exatamente com isso: com os gestos grandes que somos capazes de fazer. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 452).

O excerto acima ressalta a importância da gestão na escola e vem ao encontro dos diálogos registrados na pesquisa, que teve como foco o percurso trilhado pelas interlocutoras-coautoras (professoras gestoras), que têm a responsabilidade social de auxiliar na construção de propostas que norteiam o fazer da escola, sejam eles pedagógicos ou administrativos. A palavra “gestão”, aqui mencionada, refere-se à gestão do processo, a uma gestão democrática e participativa.

O diálogo-problematizador com os professores da rede municipal e as interlocutoras-coautoras foi realizado no início do ano letivo, no dia 15 de fevereiro de 2019. A reflexão e interlocução de estudos, no período da manhã, foi voltada à temática do Projeto Político-pedagógico (PPP). Primeiramente, foram dadas as boas-vindas a todos, e a secretária de educação, uma das interlocutora-coautora e responsável pela organização do encontro, mencionou que o objetivo era o fortalecimento enquanto equipe.

O tema em debate surgiu das narrativas das interlocutoras-coautoras que evidenciaram, durante a Entrevista Narrativa, a necessidade de formação para o corpo docente. O diálogo-problematizador foi considerado importante, pois as escolas estavam realizando a construção do PPP e, até o momento, havia um PPP único, construído pela Secretaria Municipal de Educação (Smed). Segundo Veiga (1998, p. 1), o PPP “busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”, que se constitui como mecanismo de democratização.

O PPP é um documento importante, e sua elaboração deve ser feita em colaboração entre a direção, os professores, os funcionários, os alunos, as famílias e a comunidade, com o objetivo de traçar planos de ação e projetos para solucionar as principais dificuldades e, ainda, determinar a missão da escola. É necessário buscar a parceria das esferas administrativas superiores na execução das ações propostas pela coletividade representada. Construir o PPP de forma colaborativa e participativa é um exercício de gestão democrática, e cabe à escola pactuar os compromissos com todos os segmentos a ela relacionados.

O diálogo que foi proposto também pode ser considerado um “momento de encontro dos sujeitos para refletir e discutir sobre um determinado objeto de conhecimento, sobre a própria realidade e os fatos que a compõem” (ABENSUR, 2009, p. 89). Por meio de uma relação horizontal, foi possível dialogar em um movimento de reflexão e criticidade. A Figura 15a apresenta as professoras reunidas no momento de intervalo; já a Figura 15b apresenta as professoras convidadas e as interlocutoras-coautoras da pesquisa.



Figura 15 – Primeiro Diálogo Narrativo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

A professora convidada (professora Céu) iniciou o diálogo-problematizador contando sua trajetória permanente (pessoal e profissional) com o objetivo de se aproximar das interlocutoras-coautoras e produzir situações reflexivas sobre o PPP escolar. Após, buscou conhecer o que é materializado no cotidiano educacional do município, enfatizando a importância de valorizar o campo e a cultura. No decorrer do encontro, foi relatado pela interlocutora-coautora Esperança que as gestoras estavam em movimento de estudos, de pesquisas para impulsionar a construção de um PPP que contemplasse os anseios da comunidade escolar.

A professora Céu explanou que o assunto a ser problematizado não era novo, e o papel da universidade é trazer algumas questões ou relembra-las, sempre por meio do compartilhamento de conhecimentos. Também enfatizou a importância de cada escola ter seu PPP, pois é nele que está registrada a intenção de fazer o trabalho pedagógico, senão “qualquer pessoa faz”. Destacou ainda que, para isso, é necessário o conhecimento da legislação educacional e das teorias que embasam o trabalho do professor. Na continuidade do diálogo, a professora disse:

*A família faz o trabalho educativo, o trabalho educativo ensina, mas o pedagógico cabe a nós professores. O projeto é político e pedagógico porque ele tem uma intenção política com a sociedade, e é pedagógico porque é intencional, tem um objetivo, tem uma meta, um porquê dele existir. (PROFESSORA CÉU, 2019).*

O PPP é o norteador para uma proposta pedagógica que contribua para o desenvolvimento de uma gestão democrática que represente a identidade da escola. A professora Céu continuou enfatizando a necessidade de compreender o PPP como um projeto

que oriente a prática e seja executado, ou seja, uma proposta viva dentro da instituição, que não sirva apenas para cumprir exigências legislativas. Veiga (1998, p. 1) corrobora com o discurso da professora ao dizer que: “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

De acordo com o destacado no diálogo, “projeto” significa projetar para frente, refere-se ao que vou realizar na escola. Ainda segundo Veiga (1998, p. 1), “O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”. O PPP registra e contém o que deve ser desenvolvido na escola. Após ser efetivamente aplicado, o PPP é avaliado, e então, é hora de refazer o projeto. Foi lembrado pela professora Céu que *“chegou a hora de refazer o PPP ou construir porque não existe, tem que ter mudança, depois que um projeto é executado ele é reconfigurado”* (PROFESSORA CÉU, 2019).

Na continuidade da comunicação, a professora perguntou aos professores porque tinham a necessidade de pensar sobre isso naquele momento. Ouve silêncio, e a professora Céu retomou: *“o que aconteceu de novo que é preciso modificar o projeto?”*. Então, a interlocutora-coautora Esperança (2019) manifestou-se: *“No nosso caso não somente pela BNCC, temos vários motivos, vários fatores, um deles é ter um projeto por escola”*. Foi evidenciado pela professora Céu que este é o caminho, e que é possível fazer.

Leão (2009) ressalta que são necessários momentos de diálogo entre os professores que favoreçam espaços de construção e formação coletiva com base na partilha e na reflexão. De acordo com Leão (2009, p. 90), “Não basta apenas apontar as fragilidades. É preciso ir além do discurso, propondo e desenvolvendo ações que realmente justifiquem a melhoria na qualidade de vida de todos os aprendizes”.

Dando seguimento ao diálogo, a professora Céu problematizou a seguinte questão: *“Qual é concepção que permeia o trabalho dos professores aqui no município, é competitivo ou é mais colaborativo?”*. Uma das professoras da rede municipal respondeu: *“essa é uma boa pergunta”* (PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL R, 2019). Houve silêncio, troca de olhares e alguns sorrisos das demais professoras, e a professora Céu, após escuta sensível, seguiu o diálogo enfatizando que, se as relações na escola forem muito truncadas, difíceis, problemáticas e disputadas o tempo inteiro, será a noção de um projeto único, que dê conta da identidade da escola, que a unirá. Ressaltou, ainda, que é importante deixar as diferenças de lado e nos unirmos por um objetivo comum. Por fim, questionou *“Como é possível reelaborar*

*e organizar um projeto onde cada professor representa uma área sem dialogar, sem conversar com os alunos para depois chegar a uma reforma, a uma reformulação curricular?”.*

Na concepção freireana de educação, educar é uma relação interativa entre pessoas (FREIRE, 1983). O diálogo potencializa e conduz à participação, abrindo possibilidades para reflexões e aprendizagens. Na continuidade da fala, a professora Céu (2019) afirmou:

*Participação é um conceito chave para se elaborar um PPP. Há duas formas de participação, estou presente, estou ali, sem qualquer contribuição pessoal minha, ou estou ali engajada na discussão social, uma participação de ativação, mas isso só acontece se eu me sentir à vontade, se eu não participar, se eu não construir junto, eu não vou me sentir parte do projeto. Então, para fazer um projeto tenho que participar desde o início. Se eu não participar, eu não estou cumprindo o papel político da educação.*

De acordo com o pensamento de Freire (1996), a participação resulta de um processo de aprendizagem, é prática de liberdade. Segundo o autor, “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 119). O professor reflexivo apropria-se do conhecimento, critica-o e emprega-o em sua prática e em suas reflexões – ação fundamental em uma concepção de democracia. Na sequência, as professoras trouxeram algumas das fortes características que se observam no comportamento de alguns profissionais.

*Professora, sobre a questão da participação, da presença ativa, é que quando tu dá uma ideia, tu te compromete. Ideias exigem comprometimentos, se eu não quiser me comprometer vou ficar mais na presença. É uma estratégia que a gente observa muito, por isso é que fica o projeto da dona Maria, personaliza, ela deu a ideia, é dela (PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL M, 2019).*

*Isso não é muito fácil, exige flexibilidade, por isso é necessário que às vezes a gestão se retire e fique na logística, traz o cafezinho, arruma o aparelho, porque às vezes, quem está na gestão tem muita ansiedade de fazer as coisas funcionarem. Às vezes não deixa os outros opinarem, já quer resolver, isso é uma estratégia. Também temos que ter conhecimento teórico, buscarmos os referenciais que já temos, não precisamos inventar outros. Tem que ter solidariedade, compromisso, leitura de mundo e da palavra, a mudança começa pela palavra, linguagem, nós somos feitos de palavras. Se as palavras e os conceitos forem inseguros as nossas ações também serão inseguras (PROFESSORA CÉU, 2019).*

*Temos que estar abertos a dialogar. Há, mas tem gente que vem só para incomodar! É porque ela fala diferente, pensa diferente (PROFESSORA CÉU, 2019).*

*Ou porque não quer nada com nada (INTERLOCUTORA-COAUTORA LUZ, 2019).*

*O diálogo é uma conversa onde se fala e ouve, mas o problema das pessoas é que querem falar mas não querem ouvir (PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL R, 2019).*

*Mas estas pessoas que incomodam, ou não querem nada com nada, nos colocam para pensar (PROFESSORA CÉU, 2019).*

Como pesquisadora-coordenadora, observei as expressões dos participantes que concordavam com o diálogo. É necessário que todos, independentemente de se expressarem de forma oral, escrita ou por meio do silêncio (que também é informativo, assim como as palavras), busquem informar-se e, constantemente, formar-se politicamente, para que tenham plena consciência dos projetos e das discussões que estão sendo desenvolvidos na escola.

De acordo com Horton e Freire (2003, p. 149), “Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento”. O diálogo crítico e criativo é indispensável para o desenvolvimento humano, pois, a partir do respeito ao outro, é possível construir um espaço favorável para a participação, permitindo a todos a liberdade, a oportunidade e a coragem de intervir e ter voz, tendo em vista que, como proclama Freire (2009), não se democratiza sem diálogo. Quanto mais reflexivo, dialógico e democrático for o nosso agir, mais ricos e transformadores serão os resultados.

Freire (2009) trata da importância e da necessidade de criarmos condições para diálogos entre os protagonistas da escola. De acordo com o autor, o “diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação, enquanto homem” (FREIRE, 2009, p. 91). Vale frisar que, na perspectiva freireana, o diálogo é uma categoria central da construção do conhecimento. Defendemos o diálogo como uma troca equilibrada, na qual se ouve e fala com o outro, e não para o outro. Nessa perspectiva, o diálogo possibilita enxergar a si próprio e compreender o outro em relação a seus pensamentos e sentimentos.

No decorrer do diálogo-problematizador, também foram abordadas a caracterização e a contextualização das escolas nos seus PPPs. A pesquisadora-coordenadora disse: “*Quando o corpo docente, que está construindo o documento, se apropria de informações oriundas da comunidade, aquilo também começa a fazer parte dele e vai refletir em outros aspectos do PPP*”. Fatos relatados pela comunidade podem evidenciar não só as significações sociais instituídas, presentes nas histórias de vida, como também as significações instituintes (ANTUNES, 2001). Na continuidade da fala, a interlocutora-coautora Esperança (2019) relatou: “*Eu não sou daqui né, mas me considero. É importante a gente pegar o documento e poder saber um pouco da história da escola, por que se perde muita coisa, as pessoas também se vão. Às vezes as pessoas mais antigas têm mais conhecimentos do que as mais novas*”.

A professora Céu (2019) complementou: “*Professores que estão a mais tempo, ou até aposentados conhecem mais aspectos históricos que os mais novos não conhecem, e que os*

*novos precisam conhecer. Essa história é o ponto de partida*”. Deixar emergir os sentidos que configuram a escola por meio das memórias é dar evidência às significações que dão sentido ao contexto (BATALHA, 2017). Valorizar a história de vida dos professores e da escola pode nos ajudar a entender os desafios que se apresentam na contemporaneidade.

Esses princípios norteadores têm que ser retomados teoricamente para poder entendermos o que está por trás da concepção de escola e de educação. A professora convidada destacou que o diagnóstico da situação atual também precisa constar no PPP, pois temos as demandas da realidade e dos alunos, que mudam a cada geração, além disso de uma hierarquia de leis e normas que precisam estar presentes nos textos do PPP: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), lei máxima de um país, que define os princípios e as diretrizes que regem uma sociedade; as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino; a BNCC (BRASIL, 2017), que garante aos estudantes o direito de aprender conhecimentos e habilidades comuns em todo o país; e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), documento balizador para construção dos currículos nas escolas de diferentes esferas no Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, temos orientações que são específicas para cada contexto. Para a Educação do Campo, temos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), que definem a educação do campo como uma modalidade educativa e asseguram que a escola do/para o campo articule seu trabalho de acordo com sua realidade. As escolas precisam assumir e entender os programas, as ações e as decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais), pois as reflexões teórico-práticas acerca das concepções e políticas públicas possibilitam que o processo de (re)construção do PPP seja consciente e tenha consonância com a legislação nas instâncias macro e microeducacionais.

A formação permanente é um espaço importante para desenvolver uma postura crítica e esmiuçar estas orientações. Vale destacar que as escolas com características urbanas, mas que atendem crianças oriundas de Escolas do Campo também devem atender a legislação das Escolas do Campo. Conforme Silva e Leão (2018, p. 80), “o educador necessita trazer a sua prática unida ao conhecimento adquirido juntamente com o conhecimento das políticas públicas”. O conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais para a Educação do Campo no Brasil tem sofrido significativas reformulações nas últimas décadas. Sabemos que há necessidade de as escolas, em seus PPPs, reconhecerem

as possibilidades de saberes que as legislações para esse contexto oferecem. Na apresentação da proposta desta pesquisa, uma das demandas emergentes foi a de problematizarmos as ações e intenções que orientam a Educação do Campo. A implementação de políticas públicas específicas para o campo necessitam ser identificadas e analisadas.

O espaço do campo está caracterizando-se pela heterogeneidade que apresenta, e, cada vez mais, os sujeitos que a ele pertencem estão cobrando melhorias. Na presente tese, essa diversidade é definida como Ruralidades. As propostas de ensino de uma Escola do Campo, necessariamente, precisam estar vinculadas à cultura que se produz, mediante as relações sociais que ela apresenta. Os professores da rede municipal de Quevedos encontram-se diante de um desafio, de contemplar a diversidade do contexto e suas representações na construção dos PPPs.

O pensamento articulado e desenvolvido a partir do contexto histórico e político deve ser ampliado a partir de um diagnóstico decorrente de observação, registro, questionário, conversa com os pais, entre outros aspectos organizacionais, administrativos e financeiros. Questões que permeiam as relações interpessoais também precisam ser consideradas. Na continuidade do diálogo, a professora Céu (2019) enfatizou que, *“dentro do PPP tem a parte curricular, que compete a cada área, que é importante saber dos meus conhecimentos e dos outros, pois conhecer o currículo da escola facilita meu trabalho”*.

Após, a professora Céu explicou que as formas de avaliação dos projetos, a duração deles e a sua avaliação devem estar definidos nos PPPs. Quando os projetos estiverem em andamento e forem detectadas mudanças, estas precisam ser modificadas na teoria também. Outro aspecto importante que precisa estar muito claro no PPP é como a escola vai fazer a formação continuada dos professores, uma vez que é um direito deles. Além disso, a valorização profissional decorre muito dessa luta por formação, que também interfere na progressão da carreira, como bem pontuou a professora Céu (2019).

As interlocutoras-coautoras da pesquisa (diretoras e supervisoras) são as articuladoras desse processo. Refletir sobre a construção, a implementação e a avaliação do PPP, num movimento dialógico, aponta alternativas para superar entraves na construção participativa de uma escola crítico-transformadora. Hens, Freitas e Silveira (2018, p. 837) afirmam que a escuta das proposições dos outros *“contribui para o aprendizado mútuo e mobiliza à auto(trans)formação permanente”*, que é a proposta epistemológico-política dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Para finalizar o diálogo-problematizador, na manhã do dia 15, foi abordada a importância de as três Escolas do Campo do Município de Quevedos dialogarem entre si e

criarem projetos em comum. A ideia é que os professores participem das ações desenvolvidas nas escolas, se comprometam e se sintam pertencentes ao lugar, de modo a acreditar no trabalho desenvolvido e valorizar as experiências e o contexto, construindo saberes e sentido à própria formação.

O PPP dá vida e materializa o currículo escolar. Sua concepção aqui defendida se constitui com base na ideia de que todos os professores são gestores, pois todos devem vivenciar de forma reflexiva, com seus colegas e alunos, os objetivos e as responsabilidades do currículo escolar, defendendo a qualidade do ensino e da aprendizagem e contribuindo para o conhecimento sobre a educação. Freire (1983, p. 79) nos diz que “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. De acordo com o autor, o verdadeiro sentido e significado do ato de educar objetiva superações, transformações (FREIRE, 1983). A educação fundamenta-se no diálogo, na construção e na reconstrução do ser individual, político e social. Nesse sentido, o diálogo-problematizador aqui proposto é conceituado não apenas como metodologia para a concretização da pesquisa, mas também como momento de reflexividade das interlocutoras-coautoras e seu mundo.

Dando continuidade ao encontro do dia 15 de fevereiro de 2019, à tarde, o diálogo foi sobre a BNCC e a construção do RCG. Atualmente, as políticas como a BNCC, em nível nacional, e o RCG, em nível estadual, vêm impulsionando alguns municípios a fazerem suas adequações nos PPPs.

Silva (2019, p. 116) ressalta que a articulação entre o conhecimento e os saberes teórico-práticos acerca das questões curriculares expressas nos PPPs das escolas “incide nas aprendizagens desenvolvidas pelos indivíduos, e, ao mesmo tempo, se inter-relacionam com os saberes ressignificados nos momentos formativos”. Nesse sentido, para que possamos realmente atingir uma práxis pedagógica transformadora, devemos refletir criticamente sobre o valor e o significado da ação docente como prática social, apoiada em diversos cenários do conhecimento.

A professora convidada, Estrela, falou do processo de construção da BNCC, cuja homologação se deu no ano de 2017, mas que passou por diversas modificações, pois, nas primeiras versões, houve ampla participação da comunidade e, a partir da terceira versão, não houve mais participação popular. Como discutido anteriormente, as concepções interferem na elaboração do documento, uma vez que, devido à troca de governo e gestão no Ministério da Educação (MEC), a BNCC teve mudanças no seu texto em função das concepções das pessoas que estavam na linha de frente de sua construção.

Foi elucidado pela professora Estrela que a BNCC é um documento normativo que traz a equidade como fundamento importante, isto é, o direito de desenvolvimento de todos os estudantes, o que já vinha sendo apontado pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe que a educação é um direito fundamental, e que todas as crianças têm direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; já a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) menciona um currículo comum a todos; e, por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) trazem apontamentos sobre a necessidade de uma BNCC comum para o território nacional, que oriente o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em governos mais democráticos, as necessidades criam as normativas, e depois de suas discussões, em todas as instâncias, ela vira política.

De acordo com Silva (2019, p. 83), “a proposta de implementação da Base e as normativas que a sustentam, a educação assume o compromisso com o desenvolvimento integral do sujeito, onde o mesmo tenha a possibilidade de servir-se da aprendizagem para a sua vida”. A mesma autora afirma: “as aprendizagens são expressas através do currículo, das condições que o definem e das ações que a instituição desenvolve para alcançar o pretendido para a educação e expressas no Projeto Político Pedagógico” (SILVA, 2019, p. 116-117).

Com a implementação da BNCC e do RCG, cada ente federado precisou proporcionar momentos formativos e reflexivos aos professores para ajustar suas ações e construir articulações dos saberes, a fim de auxiliar ainda mais os alunos na construção do conhecimento (SILVA, 2017). No decorrer do diálogo, a professora Estrela enfatizou que “*a Base é um documento normativo mas ela não é o currículo, ela traz orientações para que as secretarias estaduais, municipais e particulares organizem seu currículo que é externalizado no PPP, como dialogamos pela manhã*”.

De acordo com Tomáz *et al.* (2018, p. 3), o PPP “preocupa-se em propor uma forma de organizar o trabalho pedagógico visando uma superação dos conflitos, buscando rechaçar as relações competitivas, corporativas e autoritárias na tentativa de acabar com a rotina do mundo interno da instituição”. O currículo norteia todo o trabalho desenvolvido na escola, e o PPP está relacionado com o planejamento, a orientação e o apoio às ações escolares.

Após a homologação da nova BNCC, todos os estados tiveram a missão de construir, em regime de colaboração, seus referenciais curriculares. No Rio Grande do Sul, o RCG contou com a representatividade da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc) e do Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe/RS) (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Esse regime de



construção conjunta já é um passo para a busca da equidade, pois, na BNCC, foi proposto que todo estudante, independentemente da rede em que esteja, tenha acesso às mesmas possibilidades em desenvolver suas competências e habilidades.

Por entender que o território nacional é muito vasto, foi construída a proposta deste documento referencial do estado que leva em conta as especificidades do território gaúcho. Esse documento de caráter normativo é o norteador dos currículos das escolas gaúchas desde o ano de 2019 (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Organizar o currículo de acordo com a BNCC e RCG era uma das demandas do Município de Quevedos, além das outras questões já citadas anteriormente. Segundo Silva (2019, p. 123):

A organização do currículo e das práticas pedagógicas caracterizam-se como dimensões importantes no repensar do Projeto Político Pedagógico das escolas, configurando-se como um instrumento que direciona, mostra os caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar, como um eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar.

É compreendido que o PPP está relacionado com a organização da escola como um todo e do trabalho pedagógico, buscando obter uma visão da totalidade. Após professora Estrela nos explicar estas normativas que sustentam o trabalho do professor, uma das professoras da rede municipal questionou: “*qual documento as escolas devem seguir? O que está escrito na Base ou o que está escrito no referencial?*”. Estrela complementou: “*segue o que está escrito no referencial, que traz as competências e habilidades que tem que ser desenvolvidas com os nossos estudantes enquanto território Gaúcho*” e esclareceu que a educação passa a ser um compromisso de todos, que agora não é o aluno da escola estadual, municipal ou privada, é o aluno do Estado do Rio Grande do Sul.

Na sequência, a professora convidada provocou o grupo a ler e comparar a BNCC e o RCG durante o ano de 2019. Também destacou que a implementação deste último é um desafio que temos, tendo em vista que elaborar os currículos escolares considerando as aprendizagens apontadas pela BNCC e pelo RCG é essencial para a identidade das escolas.

O Círculo Dialógico proposto foi importante para a compreensão das orientações apresentadas por esses documentos e suas influências no processo educacional, além de ter nos proporcionado espaço de diálogo e reflexão para entendermos que a implementação da BNCC e do RCG são oportunidades de revisar o currículo e adotar estratégias diferenciadas.

## 5.2 PRIMEIRO CÍRCULO DIALÓGICO: O DIALOGAR COM PROFESSORAS GESTORAS A PARTIR DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 53)

O 1º Círculo Dialógico Investigativo-formativos contou com a presença de quatro interlocutoras-coautoras (duas diretoras e duas supervisoras) e com a presença da professora convidada Marijane Rechia (mestranda em Educação/UFSM), que estava desenvolvendo sua pesquisa em Escolas do Campo no município de Santa Maria. A pesquisadora-coordenadora desta pesquisa e sua colega Marijane compartilharam vivências na formação de professores. As Figuras 16a e 16b, a seguir, representam o encontro realizado no dia 29 de março de 2019, na Secretaria de Educação do Município.

Figura 16 – Primeiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Nesse Círculo Dialógico, a dinamicidade dos diálogos foi sistematizadas a partir dos textos teóricos: “A Educação Rural no Brasil: que história é essa?”; “Transição de nomenclatura: a necessidade de uma escola diferente e a proposta da Educação Básica do Campo”; “Articulações e programas para a Educação Rural do Campo no âmbito dos movimentos sociais”. Esses textos fazem parte desta tese, especificamente do capítulo 2, “Implicações teóricas”, que foi aprovado na banca de qualificação em 03 de agosto de 2018.

Também foram utilizadas citações de autores Cury (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2011) e Freire (2014, 1993), que foram numerados<sup>13</sup> pela pesquisadora-coordenadora para que pudessem ser problematizados nos momentos oportunos do diálogo, além de algumas narrativas das interlocutoras-coautoras, referentes aos encontros anteriores, para que, no final do encontro, a pesquisadora-coordenadora pudesse problematizar se as interlocutoras-coautoras mantinham as mesmas concepções a respeito das falas apresentadas nos discursos anteriores (Apresentação da proposta de pesquisa) sobre Educação Rural e Educação do Campo. Todas as contribuições foram valorizadas para as reflexões do/com o grupo de professoras levando em conta sua realidade, seus saberes, suas inquietações, suas curiosidades e seus questionamentos.

A pesquisadora-coordenadora procurou não se distanciar dos objetivos a que se propõe a pesquisa e se manter atenta às temáticas problematizadas que, de acordo com Freire (2014, p. 30) “contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas”. Como pesquisadora-coordenadora, também fui coautora deste processo. No decorrer do encontro, as interlocutoras-coautoras decidiram que seria importante fazer a leitura do texto e ir tecendo as discussões junto aos fragmentos e às diferentes vozes.

Revisitando o livro “Legislação educacional brasileira”, de Carlos Roberto Jamil Cury (2002), iniciamos nosso diálogo com a leitura epígrafe, que abre este capítulo, na tentativa de compreender e aprofundar pressupostos históricos e políticos sobre a Educação Rural e do Campo e juntas olharmos com cuidado e retomarmos a caminhada que a educação para este contexto percorreu. Após ler este excerto, a interlocutora-coautora Luz destacou que *“as leis servem como orientação, mas também nos impulsionam a buscar cada vez mais conhecimentos e esclarecimentos de dúvidas do dia a dia”*. Após um silêncio, perguntei se alguém mais gostaria de contribuir. Nesse momento, a interlocutora-coautora Paz colaborou dizendo que *“as luzes também podem ser o ato de ensinar e a aprendizagem”*, e a interlocutora-coautora Luz (2019) disse: *“um norte”*.

Nem todas se manifestaram verbalmente, no entanto, o silêncio também é uma forma de manifestação (FREIRE 1993). Após as contribuições, a pesquisadora-coordenadora pontuou a importância de conhecer as leis e políticas públicas para podermos cobrar sua efetivação e até mesmo modificá-las. As leis não podem representar uma força mecânica de fora para dentro, a fim de nos alienar, elas devem contribuir para o processo de formação

---

<sup>13</sup> Os excertos foram numerados e entregues às interlocutoras-coautoras, sem que elas soubessem sobre a numeração. Essa foi um a estratégia utilizada pela pesquisadora-coordenadora para que todas pudessem participar da leitura.

emancipatória. O pressuposto assumido, como pesquisadora-coordenadora, é o de que as políticas e os programas educacionais expressam determinadas visões de mundo e opções por interesses – nem sempre explícitos, nem sempre orientados aos interesses da população à qual se destina atingir, sobretudo a carente e a camponesa.

Dando seguimento ao diálogo, para compreender o contexto histórico, a interlocutora-coautora Luz (2019) iniciou a leitura do fragmento um, que se referia às sete Constituições que o Brasil teve desde a sua independência (Constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988)<sup>14</sup>, a fim de refletirmos sobre os lugares e as condições de produção dos discursos a respeito das relações entre Estado e sociedade no Brasil. Após nos inteiramos das informações que foram explicadas verbalmente em excertos, dialogamos sobre nossas famílias, sobre como nossos pais relatavam as escolas em que foram alfabetizados.

Na continuidade do diálogo, a pesquisadora-coordenadora afirmou que, provavelmente, nossos pais foram alfabetizados pelo programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)<sup>15</sup>. A interlocutora-coautora Paz complementou dizendo que “*o governo*

---

<sup>14</sup> Mesmo sendo um país de origem agrária, as primeiras constituições, de 1824 (primeira e única constituição do Brasil Imperial) e de 1891 (segunda constituição do Brasil e primeira no sistema republicano de governo, marcando a transição da monarquia para a república) sequer mencionam a educação para o contexto rural, pois compreendiam “que os sujeitos que trabalhavam na roça não necessitavam saber ler e escrever para realizar o trabalho agrícola” (GELOCHA, 2018, p. 58). De acordo com a história da educação, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a “destinar recursos para a Educação Rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Apesar dessa iniciativa, as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas” (BRASIL, 2007, p. 16). A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigava sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o Ensino Técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Esta Constituição consolidou o Estado Novo varguista e ficou conhecida, na época, como “polaca”, pois assemelhava-se à Constituição Polonesa de 1935, que continha um viés autoritário, conservado até o seu último ano, em 1945 (BRASIL, 1937). A Constituição de 1946 fez ressurgir o tema da educação como direito de todos, retomando o espírito da Constituição de 1934 e apresentando algumas novidades. No artigo 22, é estabelecida a competência da União para “Legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1946). Em relação ao ensino na zona rural, as empresas industriais, comerciais e agrícolas ficaram responsáveis por ministrar a aprendizagem aos seus trabalhadores menores e obrigadas a manter um ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes. Nos anos 1960, Paulo Freire, mentor da educação para a consciência, discutia uma nova forma de pensar a educação. Condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas, atribuída como educação bancária. Freire, convidado pelo presidente João Goulart, propôs uma prática de alfabetização que desenvolvesse a criticidade dos alunos para “ler o mundo” a fim de poderem transformá-lo (FREIRE, 2000). Suas ideias fazem repensar o homem em seu contexto social e cultural. Porém, no lugar das reformas pensadas por João Goulart, veio o golpe de Estado de 64, executado pelos militares e parte da sociedade civil – a grande elite, os grandes empresários, inclusive estrangeiros. Após o golpe militar, esse movimento foi extinto, por ser considerados de caráter comunista, sendo que tiveram seus membros perseguidos e exilados. A Constituição Brasileira de 1967 foi a primeira constituição após o golpe militar. Promulgada em 24 de janeiro de 1967, entrou em vigor no dia 15 de março de 1967. Com o problema do analfabetismo, que nesse período era assustador, o governo militar propôs um projeto de alfabetização que correspondesse às expectativas do governo e diminuísse o índice de analfabetos. Dessa forma, nasceu o Mobral, projeto iniciado por Lourenço Filho, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, visando à alfabetização funcional (PAIVA, 1987).

<sup>15</sup> O objetivo proposto pelo Mobral era a elevação do desempenho escolar relacionada a uma melhora na condição de vida. Além dos técnicos que trabalhavam no projeto, alguns militares foram convocados para

*quando fala em alfabetizar os analfabetos, era para corresponder às expectativas do governo*". Destacamos que, na época de nossos pais, os "pensadores" foram afastado do governo, pois este queria um povo submisso, o que está se repetindo hoje. Uma das coautoras riu, dizendo que o governo está querendo "rememorar", pois a defesa da ciência, que deveria ser assumida pelos governantes, introduzida nas escolas e fortalecida nas universidades e centros de pesquisa, vem sendo desvalorizada.

A coordenadora-coautora perguntou às interlocutoras-coautoras como elas veem o contexto atual, se o questionam nas escolas ou mesmo entre si. A interlocutora-coautora Luz (2019) respondeu que *"nas escolas não é discutido isso, pois a clientela praticamente não vota, não se envolvem muito e nem comentam nada"*. Dando seguimento ao diálogo, a pesquisadora-coordenadora comentou que, na escola militar em que sua filha estuda, muitos dos alunos e professores realizam debates com o intuito de os alunos conhecerem o que aconteceu. Muitos "falam" que nunca houve ditadura no Brasil, pois seus parentes nunca sofreram repressão, sem compreender que quem sofria era quem reivindicava seus direitos. Como exemplo disso, temos o contexto histórico da educação, pois, à época da ditadura, os pobres não tinham direito à educação e, se fossem exigido-lo, eram torturados, o que foi trazido em nossos diálogos.

Seguindo o diálogo, a interlocutora-coautora Paz disse: *"quem começa a lutar e a ter um pensamento contrário ao que é imposto eram presos e reprimidos"*. Nesse momento, a coordenadora-coautora defendeu que devemos estudar nossa história para podermos, verdadeiramente, saber o que os homens foram e fizeram, pois isso nos ajuda a compreender o que podemos ser e fazer. Foi, então, retomada a leitura do texto e explicado que o programa Mobral foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar, extinta em 1990 pelo então governo Collor.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito fundamental, garantido a todo indivíduo, independentemente do local em que esse indivíduo reside e viva. Em outras palavras, a partir desta constituição, todos têm direito à educação. A interlocutora-coautora Paz informou que *"ainda existe esta cultura que não precisa estudar; é uma luta diária, pois muitos alunos ainda pensam que a educação não serve para nada"*. Nesse contexto, as interlocutoras-coautoras Luz e Alegria (2019) relataram que nas escolas

---

"uma salutar visão multidisciplinar do problema", com o intuito de impedir qualquer movimento contrário à ditadura (CORREA *apud* BELLO, 1979, p. 126). O Congresso Nacional, transformado em Assembleia Nacional Constituinte e já com os membros da oposição afastados, elaborou, sob pressão dos militares, uma Carta Constitucional promulgada, que buscou legalizar e institucionalizar o regime militar de 1964.

não se discute sobre estas mudanças, que é um assunto polêmico, e muitos educadores não querem se manifestar.

Conforme o Círculo Dialógico foi acontecendo, foi lido o excerto de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 14), segundo o qual a escola pode ser um lugar privilegiado “Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se-ão que há de mais humano e avançado no mundo”. Após ler este fragmento, a interlocutora-coautora Paz salientou que:

*A escola é um mundo de muitas vivências, eu vejo que existe várias diferenças de valores culturais e de identidades, a gente tem que respeitar essas diversidades, mas não deixar de possibilitar o avanço destes sujeitos que estão em construção. Eles são a essência da nossa escola. Devemos respeitar e lutar por nossos direitos, assumirmos a própria história de cada um, pois cada um tem o seu tempo de aprendizagem.*

Aprender a viver em um ambiente de diversidade é um dos principais desafios do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da Educação. A diversidade é uma construção social, histórica e cultural que está ligada às relações de poder. “Portanto, ao falarmos sobre a diversidade (biológica e cultural) não podemos desconsiderar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e das lutas sociais” (GOMES, 2007, p. 41). A garantia do respeito à dignidade é direito humano, e cabe à educação o desafio de construir uma sociedade na qual as diferenças sejam respeitadas. A garantia do direito de liberdade e de igualdade para todos é princípio constitucional (BRASIL, 1988), mas sabemos que ainda vivemos acorrentados, porque vemos na prática cotidiana as desigualdades sociais, marcas presentes no nosso país.

Na continuidade do diálogo, a interlocutora-coautora Alegria (2019) contribuiu dizendo:

*O fato de respeitar também tem muito a ver com o conhecer as histórias e entendê-las. Falando em escolas temos várias crianças com vidas diferentes, experiências diferentes, bagagens diferentes, com histórias familiares, cultural, diferentes uma das outras, porém às vezes a gente tem o discurso de respeitar todas as diversidades, mas até que ponto a gente conhece e sabe as particularidades de cada uma delas para poder dizer que realmente respeitamos? Até que ponto isto está inserido em minha vida para dizer que respeito isso!*

A pesquisadora-coordenadora mencionou que há escolas que utilizam a pesquisa socioantropológica como estratégia de articulação entre escola e comunidade. Esse tipo de pesquisa implica a imersão e a interação do pesquisador/educador com o ambiente social e é de significativa importância para o desenvolvimento das práticas educativas, a partir da

realidade dos educandos. Conhecendo o contexto social da comunidade, é possível projetar, juntamente com a comunidade escolar, estratégias de avanço no processo de ensino. Leão (2011, p. 4) nos diz que “Uma pesquisa sócio-antropológica poderia contribuir fornecendo dados da comunidade que auxiliassem na construção de uma proposta realmente articulada com as expectativas e necessidades de cada realidade escolar”. Por meio desse tipo de pesquisa, é possível saber o que as famílias pensam e esperam da escola.

A partir desse diagnóstico, a realidade pode ser articulada com o conhecimento científico, o que vem ao encontro da perspectiva freireana, ao promover o desenvolvimento intelectual na relação com o mundo. Na continuação do estudo, dialogamos sobre os princípios circundantes da Educação Rural, que se diferem dos princípios da Educação do Campo desde sua criação. O primeiro tem por base o pensamento latifundiário, enquanto o segundo surge nas lutas sociais, para designar uma educação específica para os povos do campo.

Ao longo do diálogo, foram pontuadas as diferenças entre o sentido de Educação Rural e a atual concepção de Educação do Campo, bem como a diferença de concepção no que se refere à Educação sistematizada em ambas as concepções. O Quadro 4, a seguir, organizado a partir dos estudos de Simões e Torres (2011), sistematiza o que foi problematizado no estudo teórico.

Quadro 4 – Educação Rural e a atual concepção de Educação do Campo

|                              | <b>EDUCAÇÃO RURAL</b>  | <b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>  |
|------------------------------|--|---|
| <b>ORIGEM</b>                | A partir das primeiras décadas do século XX  | A partir da luta e articulação dos movimentos sociais   |
|                              | Pensamento latifundista empresarial, visando à preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura. | 1997 – I Encontro de Educadores da Reforma Agrária  |
|                              | 1923 – I Congresso de agricultura do Nordeste  | 1998 – I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo                                  |
| <b>CONCEPÇÃO</b>             | Visão reprodutivista como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital                   | Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra |
| <b>CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO</b> | Definida pelas necessidades do mercado de trabalho.  | Construído pelos e com os sujeitos do campo   |
|                              | Pensada a partir do mundo urbano   | Formação humana como direito  |
|                              | Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada           | Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos                    |

Fonte: Adaptado de Simões e Torres (2011).

Com base no que foi estudado e problematizado nos textos e excertos de Simões e Torres (2011) e demais autores, foi possível, ao longo do encontro, compreendermos a orientação histórica com relação à Educação Rural e do campo no Brasil. Ao final do estudo teórico, a pesquisadora-coordenadora apresentou as falas destacadas a seguir, que foram mencionadas na Entrevista Narrativa, sobre a concepção das interlocutoras-coautoras em relação às escolas em que trabalham, se consideram escolas rurais ou do campo, para problematizarmos o que foi dialogado.

*Para ser do campo tem que estar inserida no campo, já uma escola do meio urbano querer ser do campo, não é possível.*

*Eu acho que ela é do Campo porque está inserida no Campo, a comunidade é do campo.*

*Para mim ela é de ambos, tanto rural como do campo.*

*A comunidade é rural, mas ela se enquadra como do campo.*

*Para mim, ela é rural por estar em zona rural, e é do campo porque a extensão de terra geralmente é mais de campo, as pessoas são mais distantes umas das outras.*

Ao concluirmos a leitura das narrativas, as interlocutoras-coautoras destacaram:

*A formação de professores é uma boa estratégia para nos fortalecer. Depois do estudo fica mais fácil compreendermos que nossas escolas são do campo, pois as políticas públicas garantem que a educação seja pensada a partir das especificidades do contexto. (INTERLOCUTORA-COAUTORA LUZ, 2019).*

*Também fica evidente que uma escola urbana, como a nossa Escola Estadual, tem que estar firmada nas políticas de educação do campo, pois grande parte dos alunos são oriundos do meio rural. (INTERLOCUTORA-COAUTORA ALEGRIA, 2019).*

*A compreensão de educação do campo vai além de sua localização geográfica e espacial. Caracteriza-se como conceito político que vem para assegurar que as escolas considerem as particularidades dos sujeitos. (INTERLOCUTORA-COAUTORA DEDICAÇÃO, 2019).*

*Estamos caminhando para que a educação do campo se concretize na prática, acredito que esse é o caminho. (INTERLOCUTORA-COAUTORA PAZ, 2019).*

O estudo e as reflexões sobre os temas expostos possibilitaram lembrar, conhecer e analisar os avanços e as contradições presentes nas relações estabelecidas durante o processo de construção do sujeito histórico e profissional para a Educação do Campo. Como sujeitos produto e produtor de história, evidenciamos a importância da escola e dos



educadores, pois, ao narramos os fatos, alimentamos a formação permanente e potencializamos as práticas educacionais.

Josso (2002) nos diz que as interlocuções dialógicas possibilitam a compreensão de memórias e histórias, construindo sentidos tanto para a vida quanto para a profissão. No decorrer do diálogo-problematizador, a pesquisadora-coordenadora reafirmou que defende uma Educação com o Campo, que perpassa a concepção de Educação do/para o Campo, uma vez que a Educação precisa servir para todos os contextos, sejam eles urbanos ou rurais, e que leve em consideração as Ruralidades, defendidas na tese como atividades e profissões diversas, em que as vivências estão articuladas com as práticas agrárias, visando ao desenvolvimento sustentável.

É pertinente destacar que escolas urbanas também recebem alunos oriundos do rural, e as Ruralidades também estão presentes nos espaços de integração local, um exemplo é o cultivo de hortaliças em um bairro urbanizado. A defesa de uma Educação com o Campo reafirma o respeito à história e à vivência de cada um.

As considerações apresentadas no Círculo Dialógico nos possibilitaram fortalecer nossas concepções de escola e de educadores na trajetória histórica dos termos e podem nos auxiliar a garantir um currículo que valorize a cultura e relacione a educação com os interesses e as necessidades da população. Tratar das questões que levaram à mudança de conceito e de currículo da Educação do Campo é importante para entendermos as transformações sociais e políticas do contexto.

### 5.3 SEGUNDO CÍRCULO DIALÓGICO: MULTISSERIAÇÃO: UMA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (FREIRE, 1979, p. 17).

A práxis, segundo Freire (1979; 1992; 2014), é entendida como ação consciente com vistas à transformação dos homens com a realidade e entre si. Os processos de formação foram registrados levando em conta um sentido questionador, sugestivo e crítico frente às perspectivas atuais da educação.

No dia 26 de abril de 2019, em uma manhã quente e iluminada, nos reunimos na Secretaria de Educação do Município de Quevedos com o objetivo de dialogarmos sobre uma das temáticas geradoras que emergiu durante o 1º Círculo Dialógico Investigativo-formativo. Participaram do encontro: cinco interlocutoras-coautoras, a pesquisadora-coordenadora e a

professora convidada Sol. A temática abordada foi sobre as classes multisseriadas, marca registrada da Educação Rural brasileira e que vem sendo cada vez mais atual na Educação do Campo.

O interesse na temática surgiu durante o diálogo-problematizador do 1º Círculo Dialógico Investigativo-formativo, quando foi ressaltada a necessidade de socializar conhecimentos que impliquem diretamente na superação das dificuldades inerentes à realidade vivenciada pelas interlocutoras-coautoras. Diante das questões levantadas, é importante destacar que o modelo de ensino multisseriado, embora desconsiderado desde a nucleação das escolas, vem sendo oficialmente utilizado para atender à demanda escolar do Ensino Fundamental no campo, desde o Brasil Colônia. Ele nunca deixou de existir e, comprovando sua relevância, a multisseriação vem retomando um lugar de destaque para atender o escasso número de alunos e manter as escolas ativas diante da migração da população campesina.

Nesse dia, o diálogo iniciou com uma leitura deleite do capítulo 9, “Docência, a que será que se destina?”, do livro “Pensatas pedagógicas: nós e a escola: agonias e alegrias”, do autor Mario Sergio Cortella (2018). Esta leitura foi escolhida pela pesquisadora-coordenadora por ser uma forma de compartilhar, de fortalecer o propósito de debater dúvidas, questões e desafios que instigam decisões sobre espaços coletivos de reflexão e discussão permanentes.

Durante o encontro, alguns registros foram realizados, retratando o movimento do 2º Círculo Dialógico Investigativo-formativo. As Figuras 17a e 17b apresentam a formação permanente vivenciada em um espaço colaborativo e de trocas de experiências.

Figura 17 – Realização do segundo Círculo Dialógico



(a)

(b)

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

As relações estabelecidas entre educação e Ruralidades têm nos permitido romper com o silêncio em torno de práticas excludentes e quebrar o ciclo que leva à invisibilidade das classes multisseriadas. No decorrer da escrita, a partir das diferentes vozes, as narrativas foram agrupadas de acordo com os objetivos a que se propôs a pesquisa.

Na sequência, foi apresentado o artigo intitulado “‘Recuerdos’ da memória de uma professora de classe multisseriada”, elaborado a partir da análise de narrativas (auto)biográficas da história de vida de uma professora rural em classes multisseriadas na localidade de Santo Antônio, interior do município de Jari/RS (RIBAS; ANTUNES, 2018). O município de Jari é vizinho de Quevedos e possui uma realidade próxima à vivenciada pelas professoras coautoras.

Após esta apresentação, ocorreu a problematização dos desafios de ser professor em classes multisseriadas, partindo da seguinte questão provocativa: quais as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes que lecionam em classes multisseriadas? Em seguida, a interlocutora-coautora Luz relatou a realidade da sua escola, que tem um turmas multisseriadas de 1º e 2º ano e de 3º e 4º:

*A principal dificuldade é em relação ao número de alunos. Temos turmas pequenas com quatro, cinco alunos, os professores relatam que acaba se perdendo a questão da qualidade, pois tem que fazer dois planejamentos, porque a turma é multisseriada, e ainda tem a questão dos alunos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem, onde o professor tem que planejar, duas, três e até quatro vezes mais. Os professores têm que se desdobrar para atender uma turma ou outra, e mais os alunos que precisam de um atendimento individualizado. Em termos de gestão, é inviável para o município manter um professor para uma turma com quatro ou cinco alunos, é quase que dar aula particular. (INTERLOCUTORA-COAUTORA LUZ, 2019).*

Essas questões são expressivas entre educadores das escolas do campo, pelo fato de entenderem que, para que os estudantes tenham progressos em classes multisseriadas, é necessário homogeneizar o ensino. Porém, precisamos romper com a ideia de aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só. É preciso realizar uma intervenção pedagógica compartilhada com a classe, em que estudantes possam ter a oportunidade de aprender uns com os outros, em uma perspectiva que desenvolva a colaboração e a autonomia.

Na leitura proposta para embasar teoricamente o diálogo deste dia, as autoras, Ribas e Antunes (2018), esclarecem que o despreparo em trabalhar com turmas heterogêneas leva, muitas vezes, os professores a adotarem a lógica da seriação em turmas multisseriadas. Este trabalho fragmentado muitas vezes acaba distanciando professores e alunos da realidade em

que estão inseridos. Nesse sentido, a pesquisadora-coordenadora mencionou que é possível ajudar e aprender de forma colaborativa, mas que, para isso, é importante conhecermos a realidade das escolas para compartilharmos, compreendermos, indagarmos, encontrarmos saídas em conjunto e estabelecermos reflexões críticas sobre a realidade e os valores que guiam a sociedade. Segundo a professora Sol (2019):

*Os professores não foram preparados, na formação inicial para trabalharem com a multisseriação, o que faz com que se sintam abandonados e silenciados. Na Educação Infantil já vem sendo feito um trabalho com base em Reggio Emilia, com a multi idade.*

A interlocutora-coautora Gratidão (2019) contribuiu dizendo: “*nós temos turmas multisseriadas, um Pré A e um Pré B, quatro e cinco anos, mas vou te dizer, não é fácil, eles são muito diferentes*”. Nesse momento de diálogo, a professora convidada fez um convite para as interlocutoras-coautoras conhecerem uma realidade, na cidade de Santa Maria/RS, que trabalha com a multi-idade na Educação Infantil. Houve interesse por parte das coautoras, e combinamos que, ao final do diálogo, iríamos agendar uma data para o encontro. Há que se mencionar que a pedagogia de Reggio Emilia tem como prioridade a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, que deve ser atendida em sua individualidade. Essa proposta tem a criança como protagonista na construção do seu conhecimento.

A pesquisadora-coordenadora contribui com alguns exemplos de planejamentos didático e perguntou se as coautoras tinham interesse em ver as propostas que haviam sido realizadas em uma turma de Educação Infantil multi-idade e a proposta de planejamento de uma turma multisseriada de 1º e 2º ano. As interlocutoras-coautoras demonstraram interesse em ver o material, o qual foi entregue impresso para que pudessem manusear.

Seguimos com o debate referente ao texto-base que havia sido selecionado e destacamos os desafios que a professora Ivanir (mencionada no texto de apoio) traz em relação às classes multisseriadas. A professora Ivanir relata o apavoramento inicial de ser professora de classe multisseriada, mas conta que, depois de um certo tempo, as coisas vão se encaixando e melhorando, porque o professor começa a ver que as crianças progredem (RIBAS; ANTUNES, 2018). A pesquisadora-coordenadora relatou, com base em sua experiência como quem foi alfabetizada em classe multisseriada e trabalhou com uma turma multi-idade, que o trabalho se assemelha ao realizado com a multisseriação, pois, a partir das necessidades e especificidades das crianças, é feito o planejamento didático ou de ensino.

Foi ressaltado que o trabalho deve partir das demandas dos alunos, levando em conta assuntos significativos, promovendo a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea, de uma forma interdisciplinar. A interlocutora-coautora Esperança (2019) contribuiu com seu relato enquanto professora de classe multisseriada:

*Eu falo por mim, a partir das minhas experiências, percebo que realmente é a questão de planejamento do professor, mas, ao mesmo tempo, eu vejo que a gente, enquanto professor, ainda não aprendemos a fazer o planejamento e ganhar tempo com ele. É o que ela acabou de dizer, ela fez um planejamento único, que pudesse contemplar a todos. A gente ainda não conseguiu separar, o que a gente faz, eu fazia isso, e não sei se quando voltar a dar aula, eu não vou fazer isso de novo. A gente faz dois planejamentos, a gente ainda não conseguiu se desligar dos hábitos de série.*

A pesquisadora-coordenadora (2019) ressaltou “*isso é uma questão que não é só de vocês, é como fomos formados, é nossas experiências e vivências, por isso é importante a formação continuada, permanente*”. Contribuindo para o diálogo, a interlocutora-coautora Luz (2019) relatou: “*a gente não teve isso na formação*”, e a interlocutora-coautora Gratidão (2019) disse: “*em minhas vivências sempre foi um professor para cada série*”. Para a professora Sol (2019), “*a multisseriação tinha que ser uma modalidade de ensino*”. Com base no exposto, é possível observar que o planejamento é instrumento orientador das atividades escolares, e não se restringe ao programa de conteúdo a ser ministrado, vai muito além disso. Está inserido dentro do plano global da escola, que inclui o papel social, as metas e os objetivos do planejamento do professor.

O planejamento deve considerar aspectos sociais da comunidade, problemas e necessidades locais e, por fim, a diversidade dentro da sala de aula, que inclui diferentes graus de conhecimento entre os alunos sobre determinados conteúdos. Um planejamento organizado de acordo com as características das turmas e seus níveis prévios de conhecimento não se restringe a séries regulares, pode ser base também para turmas multisseriadas e turmas multi-idade. As narrativas das coautoras permitem compreender como os sentidos e significados são construídos e ressignificados na formação dos sujeitos. A esse respeito, Ribas e Antunes (2018, p. 136) enfatizam que a reflexão, por meio da narrativa (auto)biográfica, “permite articular as marcas da história de vida de cada sujeito com a sua experiência profissional”.

Segundo Ribas e Antunes (2018), recorrer às histórias de vida de professores é um recurso metodológico pertinente que propicia trazer implicações sobre seus processos formativos, pois faz aflorar o interesse por questões e temáticas novas. Afinal, “O que dá forma ao vivido e às experiências dos sujeitos são as narrativas que eles fazem de si. O narrar

é o lugar no qual o sujeito toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de vida” (RIBAS; ANTUNES, 2018, p. 136).

Muitos professores não conseguem se desvencilhar dos processos de ensino-aprendizagem vividos na sua própria trajetória e não se dão conta da dimensão que tem o seu papel na proposta educativa. Trabalhar a formação permanente na perspectiva da memória como reconstrução das experiências vividas e das emoções sentidas possibilitou dar sentido e significado ao que foi narrado.

De acordo com Ferrarotti (1988, p. 26), “a história deste sistema [social] está contida por inteiro na história da nossa vida individual”. As vozes ecoadas das interlocutoras-coautoras constituem-se fontes para a compreensão das peculiaridades da formação e das especificidades das situações educativas. Em relação ao planejamento para os Anos Iniciais em turmas multisseriadas, Martins (2016) destaca que “Uma das preocupações do professor que atua nesse contexto deve ser a gestão do tempo didático”. A autora traz exemplos de propostas que podem contemplar diferentes níveis de conhecimento para atuar no contexto da multisseriação para os Anos Iniciais. Segundo ela, é importante garantir que o planejamento contemple:

Propostas em que todos os estudantes trabalham com a mesma atividade, para tirar proveito dos diferentes saberes circulantes na sala; tarefas distintas, em pequenos grupos, dessa vez para focalizar aprendizagens específicas, a exemplo do sistema de escrita alfabético para um grupo e o sistema ortográfico para outro; produções individuais, em que o professor pode diversificar ainda mais as tarefas, contando com a produção mais autônoma dos estudantes. Podemos pensar, por exemplo, em um trabalho de leitura para casos em que temos crianças alfabéticas dividindo o espaço com outras que possuem hipóteses anteriores de escrita. (MARTINS, 2016, p. 1).

A organização do trabalho pedagógico proposto por Martins (2016) demonstra uma abordagem simples e de fácil aplicação, que se assemelha às contribuições do pensamento de Paulo Freire, que possibilita uma ação livre, criadora, na qual os estudantes são estimulados a conhecer os conteúdos e não os memorizar, isto é, possibilita um processo por meio do qual “o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (FREIRE, 1985, p. 125). A curiosidade e a autonomia possibilitam o desenvolvimento de consciência, capaz de apreender criticamente a realidade.

A reflexão crítica é condição essencial para desenvolver estratégias de ensino que direcionem as práticas pedagógicas, a fim de contemplar a realidade das crianças de forma que elas se sintam instigadas a construir conhecimentos significativos. Refletir criticamente sobre os planejamentos e conhecer a realidade das crianças é importante para estabelecer uma

aproximação sensível com a turma, o que proporciona maior segurança para o planejamento pedagógico. É necessário planejar, pois só assim será possível propor um trabalho que abranja os diferentes níveis de desenvolvimento. A organização multisseriada, seriada ou multi-idade deve-ser feita no cotidiano da prática educativa, no currículo em movimento, no contexto do planejamento do professor.

No relato a seguir, a interlocutora-coautora Esperança denuncia a necessidade emergente de uma formação de professores que contemple o estudo e as reflexões acerca do trabalho pedagógico.

*A gente peca enquanto professores. Várias vezes eu pequei, eu falo por mim, pois se o problema está persistindo, alguma coisa tem de errado, por exemplo, a Educação Infantil é a primeira etapa deles, o primeiro contato deles com a educação. Nós temos que ter a consciência enquanto professor de qual é o meu papel enquanto Educação Infantil, como eu tenho que preparar eles. O que eu vejo, muitas vezes, e vejo no geral, a gente quer adiantar algumas coisas e esquece do principal que é muitas vezes a questão da afetividade, mas também a questão dos princípios básicos. O que tem que prevalecer na Educação Infantil, eles tem que ter motricidade boa, coordenação boa, movimentação boa, esquema corporal, mas o que acontece, como eles tem cinco anos, a gente pensa que eles têm que sair já com alguns conhecimentos de escrita. Aí não sabem correr, brincar, não sabem saltar, não sabem atirar uma bola, não sabem pintar, isso é nítido. (INTERLOCUTORA-COAUTORA ESPERANÇA, 2019).*

A interlocutora-coautora Gratidão (2019) complementa que “há muita cobrança dos pais”, e Luz (2019) critica: “sabe qual é o maior problema dos nossos professores? Isso falando de uma forma geral, é só xerox e pintura, os professores são focados nisso, eles parecem que não sabem dar outra coisa a não ser o xerox e pintura”. Paz complementa: “aquele outro trabalhinho mínimo que não dá trabalho, dá o giz de cera e o xerox que eles pintam e não me incomodam tanto”. De acordo com a interlocutora-coautora Gratidão (2019): “Tá faltando o lúdico em sala de aula”, ao que Paz (2019) contribui afirmando que já está “gasta de falar isso, mas parece que não adianta”.

As falas das coautoras evidenciaram a importância de buscar uma forma dinâmica de atender aos interesses e às curiosidades das crianças e de o professor sentir-se seguro em relação à sua ação. Na Educação Infantil das escolas da rede municipal de Quevedos, só o Pré A e o Pré B são atendidos em turmas mistas. Sobre este tema, Marangon (2003) destaca que, na Educação Infantil, misturar turmas de diferentes idades ajuda a construir conhecimento e proporciona às crianças, tanto menores quanto maiores, novas formas de se relacionar, aprendendo umas com as outras.

A autora enfatiza que devemos ficar atentos ao reunir classes de diferentes níveis, pois, se não houver um objetivo específico, será produzido como resultado apenas um aprendizado espontâneo. “O relacionamento entre faixas etárias diversas só leva a um salto, de fato, se ocorrer durante ações planejadas para favorecer e potencializar a aprendizagem de um novo conteúdo ou de uma nova habilidade” (MARANGON, 2003, p. 1). Na continuidade do diálogo, a interlocutora-coautora Esperança (2019) defende que:

*Na Educação Infantil, a criança tem que ser criança. A Base Nacional Comum Curricular ressalta que o lúdico é importantíssimo. O que a gente percebe, e eu não estou falando do Município de Quevedos somente, e sim de forma geral, na verdade eu não acompanho o trabalho do professor, com meus olhos eu não posso falar do trabalho dos professores daqui da rede, mas o que eu posso dizer, o que percebo quando eu vejo uma criança, enquanto professora, eu percebo que nossas crianças, em geral, não estão tendo os princípios básicos, até em questão de respeito, valores. Muitas vezes a gente diz “valores tem que vir de casa”, concordo plenamente, mas não podemos esquecer que valores também têm que ser trabalhado na escola.*

Há, no Brasil, uma vasta legislação que garante os direitos das crianças, que são sujeitos histórico, ativos e promotores de cultura. Para além das questões legais, é importante que os adultos, responsáveis pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, atentem para o tempo da criança de ser criança. Políticas públicas brasileiras de intervenção, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), Conselhos Tutelares<sup>16</sup> (1991), o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004) e o Programa Saúde na Escola (BRASIL, 2007), revelaram que as crianças e os adolescentes são vulneráveis às situações ambientais e sociais, que são influenciados mais facilmente pelo meio em que vivem, já que não estão em plena capacidade de entendimento das consequências de seus atos. Toda criança tem o direito de ser criança e de ser pensada como tal. Tem direito a brincar e explorar o mundo.

É possível observar, em várias situações, que as crianças são diariamente negligenciadas, seja pela família, seja pelos professores inexperientes, que deveriam garantir seus direitos. Na educação das crianças pequenas, os espaços organizadores e geradores de um ensino comprometido precisam ser pensados e refletidos diariamente. Assim, precisam constituir-se como um espaço de reflexão e debate acerca de questões relacionadas às condições de vida, bem como aos valores referentes aos diversos elementos que compõe a prática profissional, embasadas no cuidado de si e do outro.

Segundo a professora Sol (2019), “os professores estão repetindo a maneira como foram alfabetizadas, como vivenciaram a Educação Infantil”. Na sequência, a interlocutora-

---

<sup>16</sup> As atribuições específicas do Conselho Tutelar estão relacionadas no ECA, nos arts. 95 e 136.



coautora Esperança (2019) disse que, *“na verdade, a grande maioria de nossos professores não tiveram Educação Infantil, os novos professores que vão entrar, com certeza vão ter vivências na Educação Infantil”*, ao que a professora Sol (2019) respondeu: *“aí está a resposta, então aí não tem a ludicidade, como vai querer que a Educação Infantil seja lúdica se elas já entraram na primeira série e a primeira série foi alfabetização?”* A interlocutora-coautora Gratidão (2019) contribuiu pontuando que alguns professores *“tiveram a ludicidade em casa, a escola não era lugar de brincar, era lugar de estudar, eu tive a ludicidade no magistério”*. Seguindo o diálogo, a interlocutora-coautora Luz (2019) disse: *“na antiga primeira série, tu tinha que sair sabendo ler e escrever, era conteudista”*, e a interlocutora-coautora Gratidão (2019) concluiu: *“era só quadro e giz”*.

Trabalhar de forma lúdica na sala de aula é fundamental para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. A relação entre criança e ludicidade depende de cada época, da cultura e dos fatores sociais, políticos e econômicos. Vygotsky (1984) é, em nossa contemporaneidade, um dos principais teóricos que defende o uso da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, é por meio do lúdico que a criança se relaciona com o mundo real e cria relações entre o campo do significado e as situações reais. O brincar deve ser compreendido como uma atividade social própria da criança, ou seja, uma das diferentes linguagens que se perpassam a infância. Na perspectiva dos avanços no currículo, observa-se o lúdico como peça fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, no qual o brincar é eixo central que permeia a relação entre cuidar e educar.

Compreender os princípios norteadores do trabalho pedagógico por meio de teorias possibilita o entendimento da importância do cuidar, do educar e do brincar. Devemos compreender que as atividades precisam ser pensadas em todos os tempos e espaços e devem ser exploradas e (re)estruturadas a partir do real, considerando aspectos sociais, culturais, políticos, emocionais e as muitas reações que as crianças manifestam. Vale ressaltar que o planejamento deve se adequar aos tempos em que vivemos e à sociedade na qual estamos inseridos, acompanhando assim as transformações do mundo.

Dando continuidade ao diálogo, a professora Sol (2019) referiu-se à importância da relação entre família e escola, uma vez que ambas exercem papéis diferentes na construção de conhecimento e formação das crianças.

*O ciclo de nove anos é justamente para trabalharmos o que foi pontuado, é necessário trabalhar o lúdico. Eu me proponho a voltar aqui e ajudo vocês na formação dos professores. É necessário trabalhar a sensibilidade, não dá para ficarmos trabalhando com atividades xerocadas. O professor precisa ter criatividade, flexibilidade. Para poderemos nos manter no mercado de trabalho, é*

*preciso ser criativo. Quem consegue trabalhar com um planejamento com várias idades, para esse vai ter emprego. Para o robótico, mecânico, atrasado, não vai ter emprego. (PROFESSORA SOL, 2019).*

A interlocutora-coautora Gratidão (2019) ressaltou “*ai ele vai lá e tira o primeiro lugar no concurso*”, ouve risos, e a professora Sol (2019) continuou, “*ai tem o estágio probatório*”. A este respeito, para Demo (1993, p. 155), o professor crítico e criativo continuará insubstituível e “o professor que apenas ensina vai tornando-se sucata”. O professor precisa ser criativo, imaginativo e inovador. Na obra “Pedagogia da autonomia”, Freire (2002) pontua a necessidade de reflexão sobre os fazeres pedagógicos, defendendo que é indispensável aperfeiçoarmos nosso trabalho docente a cada dia, que devemos mudar o que necessita de mudança. No entanto, mudar não é tão simples, cabe a cada profissional da educação a busca pela atualização, seja por formação continuada ou permanente, ou pela pesquisa, pois é indispensável a dedicação e compreensão da nossa área específica de atuação. Outro fator importante para a atualização profissional é procurar acompanhar e inter-relacionar os dados provenientes de outros campos do conhecimento, principalmente referentes à história, política e economia.

A interlocutora-coautora Esperança (2019) seguiu o diálogo dizendo:

*A meu ver, o que a gente espera enquanto educação municipal é que os professores consigam passar para o aluno o que é necessário para a vida deles, que os alunos saiam com os requisitos básicos. Como as gurias disseram, nossas turmas são muito pequenas, é quase que aula particular. Mas para isso acontecer é preciso chacoalhar a poeira, ver que às vezes a forma como viemos trabalhando não é o adequado, não estou dizendo todos, e nem tem como afirmar isso. Agora estamos fortalecendo os Anos Iniciais, para que a gente não chegue lá no 6º ano, que é o ano de transição deles, com grandes problemas de leitura, escrita e matemática, eu não consigo admitir isso. Vem lá do pré até o 5º ano para se preparar, é bastante tempo para chegar lá no 6º ano e o aluno não saber escrever direito, não saber ler um texto adequadamente, não saber os princípios básicos de matemática, é muito tempo. Os nossos professores são preparados, eles têm tudo que precisam no sentido de conhecimentos. Acredito que a gente sempre tenta dar tudo que é necessário, em questão de recursos, para a parte pedagógica, a gente não tem algumas coisas, não temos internet, mas não existe coisa perfeita.*

Nesse momento, a professora Sol (2019) contra-argumentou: “*mas só os recursos naturais que vocês tem para explorar e fazer uma releitura dos espaços geográficos, análise ambiental, a sustentabilidade, já é muita coisa, pode ser trabalhado da educação infantil até o 9º ano, que é o público alvo de vocês*”. A interlocutora-coautora Esperança (2019) concluiu dizendo, “*mas, no nosso caso, acredito que o problema seja o planejamento*”, e a interlocutora-coautora Gratidão (2019) enfatiza que alguns professores precisam “*de um choque de realidade*”.

A prática pedagógica ainda evidencia um significativo desafio, no sentido da garantia do direito ao pleno desenvolvimento das crianças. Para promover a aprendizagem, é preciso um projeto de currículo flexível, no qual seja possível estabelecer níveis de mediação diferenciados de acordo com a potencialidade de cada criança, e isso implica uma mudança cultural. A transição das crianças entre as etapas de ensino é tão importante que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e no documento referência da BNCC (BRASIL, 2017), sendo garantidas a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem, que transcendem a simples perspectiva de mudança de etapa.

Segundo a interlocutora-coautora Esperança (2019): *“agora estamos dando a hora-atividade, que já é um avanço, um progresso. Os professores da área já vinham tendo hora-atividade há muito tempo, eles fazem a hora-atividade em casa, nunca foi cobrado hora-atividade em ambiente de trabalho, às vezes em alguma reunião”*. A professora Sol (2019) relatou *“em Santa Maria/RS, foi bem revoltante quando a coordenadora cobrou a hora-atividade dos professores em ambiente de trabalho, porque os professores usavam esse tempo para pagar as contas, levar os filhos no médico, no dentista, é preciso mudar essa cultura”*. A interlocutora-coautora Esperança (2019) manifestou-se sobre o tema:

*Vou falar como gestora agora, qual é a nossa intenção, agora com o professor de currículo, a gente está tentando inculcar na mente dos professores que poderá tanto a área como currículo, quando a gente julgar necessário, importante, fazer o planejamento na escola, ou aqui na secretária, ou a distância, então é isso que vamos começar a fazer a partir de maio, então a partir de maio vamos colocar no ponto. Um processo de transição. A gente já conseguiu essa vitória, os professores merecem um momento pra isso. Eu fico me questionando, qual é o objetivo dessa hora-atividade na educação? A gente reclama tanto, mas também a gente permite que o outro fale mal da gente, porque é oportunizado algumas coisas, só que a gente não sabe utilizar.*

A professora Sol (2019) respondeu:

*Vou te falar em termos de universidade. Provavelmente essa hora-aula vai ser cobrada em serviço, já teve universidades auditadas, tá tendo muita mudança. Tem que cuidar o que é colocado no ponto, porque, o nosso ponto de professor ficava no departamento, ficava na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, agora o governo disse que quer lá no Ministério de Planejamento. Ele vai pegar todos os pontos dos trabalhadores, aí nós tínhamos direito à greve né, agora não pode, porque eles vão descontar na hora do salário e eles vão saber no ponto quem são os grevistas, eles vão ter o controle. Isso [a fala da interlocutora-coautora Esperança] tem que levar para os professores, tem que dizer, o pouco que a gente tem, nós podemos perder, por um servidor, um mau servidor público. Não podemos generalizar, porque noventa por cento dos servidores são bons. É um servidor que vai para o shopping em vez de planejar aula, aí toda a classe paga o pato.*

Continuando o diálogo, a interlocutora-coautora Esperança (2019) compartilhou que *“a hora-atividade não tem no plano municipal, irão regularizar, vai ser votado na câmara”*. A professora Sol (2019) falou *“São momentos diferentes do Brasil, os gestores tem que ter conhecimento administrativo e jurídico”*. Nesse momento, Esperança (2019) retomou a palavra e disse: *“se somos bons funcionários, não damos problemas, sempre vou defender a educação, não podemos permitir que pessoas que não entendem de educação fale mal da educação, por mais que às vezes sabemos que estamos errados em algum ponto”*.

A hora-atividade é um período formativo de reflexão, que pode ser reservada para formação permanente, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar e avaliação dos alunos, bem como pode ser um momento importante para o professor dialogar com o coordenador pedagógico e com colegas sobre os desafios da profissão. A hora-atividade, além de comportar tempo para planejamento e auxílio às atividades de classe, também pode ser utilizada para a participação em eventos de formação específicos, ofertados pela Secretaria da Educação ao longo do ano ou em instituições conveniadas ao sistema de ensino.

A hora-atividade é resultado de uma luta histórica da classe do magistério. O artigo nº 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive, *“período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”* (BRASIL, 1996). Vale ressaltar que, conforme a Lei Municipal nº 065, de 07 de janeiro de 1994, a qual estabelece o respectivo quadro de cargos e dá providências, não há o cargo de coordenador pedagógico no plano de carreira do magistério público do município (PREFEITURA DE QUEVEDOS, 1994).

A coordenação pedagógica é um cargo que tem como objetivo melhorar as práticas dos professores na formação continuada da escola, auxiliando-os nos planos ou planejamentos diários de aula e acompanhando as estratégias a serem utilizadas na sala, a seleção dos recursos, a avaliação e o replanejamento quando necessário. O coordenador pedagógico pode, em comunhão com os professores, estabelecer temas de estudo e integração para serem dialogados em seus espaços formativos. No plano de carreira do magistério público do Município de Quevedos, aparecem os cargos de chefe dos serviços de supervisão escolar e supervisor municipal de educação com a atribuição de coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo.

O planejamento didático ou de ensino delimita o passo a passo de como o professor vai trabalhar o conteúdo com o aluno, e o planejamento curricular especifica as disciplinas

que serão trabalhadas durante todo o período letivo. A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu artigo 2º, § 4º, dispõe que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). O professor pode usar um terço de sua jornada de trabalho para atividades extraclasse, ou seja, esse tempo é destinado para o exercício de atribuições sem a presença dos educandos, garantindo aos professores o direito à hora-atividade, destinada para que o professor possa qualificar seu trabalho e melhorar-se como profissional da educação. Na continuidade do diálogo, a interlocutora-coautora Esperança (2019) ressaltou:

*Muita coisa vem melhorando, já temos garantido hora-atividade para planejamento. Se for ver o contexto histórico, antes o professor de escolas multisseriadas faziam tudo. Eu trabalhei em Jari/RS e dava aula da primeira à quinta série, eu fazia tudo, fazia serviços diversos, era merendeira, respondia o administrativo, dava aula, e eu fazia um planejamento para cada turma. Minha mentalidade era fazer tudo separado, hoje eu percebo um amadurecimento profissional. O tempo e a formação nos traz maturidade, hoje eu vejo que é possível trabalhar um assunto com diferentes complexidades.*

A pesquisadora-coordenadora trouxe a importância da formação continuada, citando como exemplo a política do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Houve relatos de professores com vários anos de sala de aula que afirmavam ter alfabetizado as crianças, mas que, depois de participarem das formações e ouvirem os relatos dos trabalhos dos colegas, de conhecer outras metodologias, viam que poderiam ter feito de outra forma. A pesquisadora-coordenadora concluiu dizendo que a troca de saberes é formação continuada, um direito nosso. A interlocutora-coautora Esperança (2019) complementou: “*a formação continuada é muito importante, nos mostra possibilidades de fazer diferente, um exemplo é a multisseriação, precisamos nos atualizarmos em relação ao fazer pedagógico, pois a formação inicial nos formou para trabalhar com a seriação*”.

Conforme Ribas e Antunes (2018, p. 138) “As experiências formadoras ajudam na construção da identidade do professor e não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno, mas, também, por meio de toda uma história de vida”. A formação permanente é a base que orienta o olhar para a evolução e as mudanças necessárias no processo formativo. Para buscar essa transformação, é preciso disposição para aprender, pois, para ensinar, é preciso aprender sempre. Somos seres inconclusos, e a consciência dessa inconclusão é indispensável para a libertação e a humanização. Como nos diz Freire (1996, p. 22), “Onde há vida, há

inacabamento”. A formação permanente possibilita a integração entre prática e teoria e, principalmente, a troca de experiências. A experiência profissional muda quando é adotada uma postura dialógica que busca compreender as complexidades e os saberes dos demais.

No decorrer do diálogo, os desafios relatados pelas interlocutoras-coautoras vieram ao encontro do que foi destacado no texto de apoio: “muitos professores das classes multisseriadas deparam-se com muitas dificuldades frente à organização do trabalho pedagógico” e “sobrecarga de trabalho dos professores” (RIBAS; ANTUNES, 2018, p. 140). Também foram citados, pela pesquisadora-coordenadora, os desafios relatados em um dos encontros anteriores: descrédito por parte dos pais em relação ao ensino-aprendizagem dos filhos em virtude da multisseriação. Muitas vezes, esse sentido negativo tem aprisionado o fazer-educativo e limitado a prática pedagógica. A adjetivação “multissérie” é rotulada como um tipo de escola de baixa qualidade, isolada, fraca, difícil e trabalhosa. A escola do campo multisseriada é, muitas vezes, vista como alternativa para problemas de falta de professores ou baixo número de alunos, evidenciando que é preciso avançarmos na busca de espaços de compreensões que garantam que esta forma de organização escolar não se atrele a um empobrecimento da oferta educacional.

Destaco o que foi exposto sobre organização do trabalho pedagógico, formação docente, limites e possibilidades que a escolarização em multisséries apresenta:

- despreparo dos professores para trabalhar com turmas heterogêneas (é evidente a multisseriação como resultado de uma necessidade e não uma opção pedagógica);
- desafios, no sentido da garantia do direito ao pleno desenvolvimento das crianças;
- importância de buscar uma forma dinâmica de atender aos interesses e curiosidades dos alunos;
- importância de o professor sentir-se seguro em relação à sua ação;
- necessidade emergente de uma formação de professores que contemple estudos e reflexões acerca do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas;
- necessidade de socializar conhecimentos sobre metodologias condizentes com a realidade que estão vivenciando;
- falta de acompanhamento de um coordenador pedagógico para dar ao professor orientações de como atuar numa organização multisseriada (essa ausência de orientação leva, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados);

- limites das políticas e legislações no âmbito da multisseriação (as escolas multisseriadas se recriam em meio à falta de legislações e programas que início e fim).

Os diálogos com as interlocutoras-coautoras apontaram a necessidade de espaços dialógicos que visem fortalecer o desenvolvimento da organização didático-metodológica para a qualificação das aprendizagens dos alunos e das propostas de trabalho dos educadores. A metodologia desta tese, que usa como dispositivos de pesquisa e auto(trans)formação os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, proposta epistemológico-política que possibilita o falar com os professores levando em conta sua realidade, seus saberes, suas inquietações, curiosidades e questionamentos, contribuiu para a formação permanente, dando possibilidades ao professor de refletir sobre seu trabalho e buscar um novo sentido para sua ação pedagógica.

Nesse sentido, como pesquisadora-coordenadora, entendo que trabalhar a Educação com o Campo valorizando o pertencimento e as diversidades em seus contextos potencializa aprendizagens e traduz o que defendo, nesta tese, como Ruralidades conectivas. A formação permanente proposta pela consciência de inacabamento (FREIRE, 2015) pode ser um fio condutor para o professor buscar qualidade para suas ações, seja em sala de aula, seja fora dela. O processo de refletir e investigar por parte do professor não acaba nunca, já que a educação é feita por e com pessoas que se reinventam frequentemente, buscando adaptar-se às exigências de uma sociedade que avança em ritmo acelerado. Não há como buscar a qualidade da educação sem refletir a respeito de práticas e metodologias.

Freire (1996, p. 18) assegura que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Ao considerar o desenvolvimento um processo físico, moral e intelectual, não possibilitamos apenas o desenvolvimento de habilidades, mas também a formação de conceitos, a adoção de atitudes e a constituição de valores imprescindíveis para a formação da personalidade social.

#### 5.4 TERCEIRO CÍRCULO DIALÓGICO: NECESSIDADES QUE PERMEIAM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CLASSES MULTISSERIADAS

No dia 10 de maio de 2019, no CE/UFSM, sala 3377, aconteceu o 3º Círculo Dialógico, o qual contou com a presença de cinco interlocutoras-coautoras, da prefeita municipal de Quevedos, do Gepfica, do chefe do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/UFSM) e da diretora do CE/UFSM. Nesse dia, pela parte da manhã, o grupo de professores foi desafiado a elencar, a partir do diálogo-problematizador, os desafios

constantes identificados por eles nas escolas multisseriadas e as estratégias e possibilidades de intervenção, que permeiam a realidade da Educação do Campo, para compreendermos e repensarmos as práticas pedagógicas no universo escolar, demanda que surgiu no 2º Círculo Dialógico.

Tendo em vista a importância do entrosamento entre universidade e comunidade, esse dia foi muito significativo para a pesquisa, pois foi quando recebemos o Município de Quevedos na UFSM. No decorrer do encontro, divulgamos<sup>17</sup>, através da TV Campus UFSM e do Núcleo de Comunicação Institucional do CE, o trabalho articulado entre universidade e município que vínhamos realizando em prol da melhoria da educação brasileira. A Figura 18a apresenta as participantes reunidas no início do encontro, e a Figura 18b, três das interlocutoras-coautoras e a prefeita de Quevedos conhecendo o CE e uma interlocutora-coautora revisitando-o.

Figura 18 – Realização do terceiroº Círculo Dialógico



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

A pesquisadora-coordenadora enfatizou, na entrevista divulgada pela TV Campos e assessoria do CE, a relevância de levar para as comunidades o que pesquisamos nas universidades. Ademais, esse encontro também foi pensado para fortalecer o Gepfca, no sentido de pensar a educação básica a partir de problematizações da realidade concreta. No início do diálogo, a prefeita de Quevedos questionou se as representantes da universidade tinham conhecimento de algum município que não sofria dificuldades em relação aos “venenos”, pois alguns produtores do Município de Quevedos, plantam soja muito próximo às

<sup>17</sup> Vídeo disponível no site da TV Campos UFSM, do dia 14 de maio de 2019.



residências. A pesquisadora-coordenadora falou que conhecia o município de Ibarama, que mantinha a produção de sementes crioulas e alguns projetos junto à UFSM para se manter e fortalecer a cultura.

Sabemos que, no cultivo da soja, são utilizados elementos químicos perigosos, capazes de causarem graves intoxicações nos seres humanos. Esses contaminantes são transportados pelo vento e podem chegar até as cisternas que abastecem as casas. Alimentos produzidos próximos a estas lavouras também podem estar contaminados com esses produtos. Foi relatado pela interlocutora-coautora Luz a preocupação em relação ao aumento do número de pessoas com câncer no município. Também foi informado pela interlocutora-coautora Esperança que grande parte da arrecadação do município vem do cultivo da soja e do fumo.

Um dos motivos da realização dos Círculos Dialógicos foi o de estarmos reunidas, para falarmos de educação e qualidade de vida. Sabemos que é importante dialogarmos e ampliarmos formações, para educadores e educandos, que sejam fundamentadas em conhecimentos agroecológicos, pois a indústria e o agronegócio estão presentes hoje em quase todos os contextos. Segundo Zimmermann, Meurer e David (2020), as dificuldades relacionadas à permanência e melhores condições de vida no campo são desafios que precisam ser vencidos, tanto pelos franceses quanto pelos brasileiros. Os autores ressaltam que, entre os desafios brasileiros, está:

A necessidade de uma educação/formação que valorize e congregue saber tradicional/ancestral com saber científico, respeitando a natureza, os bens e recursos universais, embasados em conhecimentos agroecológicos e contra-hegemônicos, contrários aos determinados pela indústria e pelo agronegócio, em uma práxis de vida e de trabalho crítica [...]. (ZIMMERMANN; MEURER; DAVID, 2020, p. 321).

Na sequência do diálogo, a coordenadora do Gepfica, Professora Sol, enfatizou que uma das saídas seria apresentar à comunidade dados técnicos sobre o quanto o município arrecada e quanto o município gasta com tratamentos de saúde e danos. A professora LM, participante do Gepfica, argumentou: *“estas questões têm que constar dentro da política pública do município e buscar parceria e convênios que possam auxiliar nesta mobilização, pois é uma demanda significativa que envolve todas as secretárias, dentro de uma política local”*.

Segundo a interlocutora-autora Esperança (2019), *“estes temas já são discutidos”*, ao que a professora LM respondeu: *“eu digo em questão de vivência no contexto da educação, sair de uma lógica de discurso para uma lógica de vivência. Como? Dentro do PPP, pensar em estratégias em que as crianças possam ter essa vivência, desta cultura da arte de viver”*.

Nessa perspectiva, as palavras de Freire (2004) corroboram com a urgência de avançarmos para uma metodologia interdisciplinar que colabore para a práxis de uma Educação Ambiental, que possibilite refletirmos sobre a complexidade da realidade, local e global, em prol da sustentabilidade no mundo.

Nessa linha de reflexões, o foco recai sobre a necessidade de raciocinar sobre o mundo, sob o olhar da sua complexidade, possibilitando a educadores e educandos compreenderem as situações-problemas e buscarem respostas consistentes, a partir de ações coerentes e responsáveis, que valorizem os múltiplos saberes, populares e científicos. Dando continuidade, a professora Sol explicou que o texto escolhido para problematizarmos o encontro, “Concepções da educação do campo e os desafios para o currículo das escolas multisseriadas”, de autoria de Dutra e Antunes (2019), reforça o que vínhamos discutindo. Segundo as autoras, no contexto histórico da Educação Rural, “a escola era vista como um espaço de ensino para agrônomos” (DUTRA, ANTUNES, 2019, p. 142), cujo objetivo era formar mão de obra. Nesse sentido, é importante superarmos uma concepção bancária de transmissão de conhecimentos, em prol de uma educação conscientizadora (FREIRE, 1983).

A pesquisadora-coordenadora expôs que a escola como instituição de ensino para agrônomos não fazia sentido para muitos camponeses, pois, muitas vezes, estes não conseguiam relacionar a educação com seus afazeres. A interlocutora-coautora Luz (2019) conta que “*até hoje isso ainda acontece*”, e Esperança (2019) contribui dizendo que “*muitos pais ainda acreditam que a escola tira a mão de obra deles, principalmente com os anos finais, a gente nota que eles não veem a escola como importante*”. Ela menciona ainda a dificuldade de manter alguns alunos na escola, de se obter a permanência deles, pois muitos a frequentam porque são obrigados. Conforme a interlocutora-coautora Luz (2019), “*para muitos alunos nossos, a questão financeira é a mais importante, eles querem ter o dinheiro deles, porque o estudo é uma formação muito longa*”. Ainda segundo ela, “*a evasão nas nossas escolas ocorre do 6º ao 9º ano*”.

Nesse contexto, a pesquisadora-coordenadora sugeriu que uma estratégia poderia ser a escola flexibilizar e adequar o currículo e ter um olhar sensível no período de colheita e plantio. Contou que, no município de São Gabriel/RS,<sup>18</sup> as escolas do campo implantaram um currículo alternado, entre escola e comunidade e enfatizou que é importante criar alternativas para que os jovens/alunos possam conciliar trabalho e estudo, pois, muitas vezes, o seu desinteresse e a falta de apoio familiar são motivos da interrupção dos estudos.

---

<sup>18</sup> Relato a partir de sua vivência como bolsista Fundo de Incentivo à Extensão (Fiex/UFSM), quando pôde conhecer o trabalho que vinha sendo realizado nas escolas do campo.

A respeito da educação do campo, a Nova LDBEN (BRASIL, 1996) criou instrumentos legais para orientar a organização escolar. Em seu artigo 28 estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Além dessa legislação, também temos leis específicas que embasam a organização escolar, como vimos anteriormente, no Capítulo 2, “Implicações teóricas”. Outro aspecto de muita relevância para a Educação do Campo é o Decreto nº 7.352, que incorpora o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, instituindo a política nacional de educação do campo (BRASIL, 2010). O Artigo 2º deste decreto trata dos princípios da educação do campo, e traz, em seu inciso dois:

II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

No contexto do campo, as crianças estão inseridas no mundo do trabalho, e, por isso, temos que buscar conhecimento e analisar cuidadosamente quem são nossos alunos, perceber e questionar suas expectativas, o que buscam na escola, identificar suas dificuldades, suas potencialidades. A proposta do Decreto nº 7.352 é a promoção de uma educação para o trabalho não alienada, que legitime a identidade do sujeito do campo, na dimensão das suas necessidades (BRASIL, 2010). Vale destacar que o “trabalho” que a pesquisadora-coordenadora defende nesta tese é aquele no qual os jovens interagem com a natureza e vivenciam um trabalho agrícola colaborativo em que relações e experiências são vividas de maneira significativa dando sentido à cultura e à vida em comunidade.

Na continuidade do diálogo, foi retomado o texto e destacado que não é fácil mudar a concepção das escolas rurais para trabalhar a questão da autoestima, do empoderamento, do protagonismo, porque a origem da Educação Rural foi justamente para oportunizar a leitura e a escrita nesse contexto, a fim de evitar que as famílias saíssem do campo. Em suma, a educação não tinha a preocupação com o desenvolvimento do camponês. Prosseguindo, a

professora Sol (2019) disse que “*ao longo do tempo, vimos a saída das comunidades do campo e outros processos de desenvolvimento dos municípios*”.

As transformações pelas quais vem passando o meio rural são defendidas nesta tese como Ruralidades, ação que continua ocorrendo, como consequência da modernização e da mecanização do campo. As crises de algumas culturas<sup>19</sup> e a falta de políticas públicas de valorização das comunidades rurais que pensem a aprendizagem para além da sala de aula são fatores que contribuem para que a evasão escolar e a falta de credibilidade na educação como prática transformadora ainda sejam pautas emergente. Freire (2001, p. 10) nos lembra que “a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta”. Na sequência, a professora Sol (2019) relatou que:

*Educação e política são inseparável, é importante que as secretarias busquem apoio global e aposte nas lideranças local, aposte na autonomia dos gestores para que estimule estudantes, famílias, professores, enfim a comunidade para que se sintam corresponsáveis, para que de fato sejam sujeitos autônomos, produtivos, detentores de conhecimentos.*

Como nos lembra Freire (1992), o empoderamento não é um movimento que ocorre de fora para dentro, mas sim internamente. O movimento dialógico proposto nos instiga a realizar mudanças e ações que nos levem a evoluir e nos fortalecer. Nesse movimento dialógico, o empoderamento foi destacado como uma estratégia democrática, na qual todos têm espaço para se desafiarem e aprender. Nessa perspectiva, a interlocutora-coautora Gratidão (2019) disse que “*a gente aprende como liderança também*”. A seguir, a contribuição da pesquisadora-coordenadora e outras interlocutoras-coautoras:

*Em relação ao que foi comentado anteriormente, eu me considero uma professora gestora e temos que instigar todos os professores a se verem como gestores, a se responsabilizarem pelas ações que vem sendo desenvolvidas, não responsabilizar só a secretária de educação as diretoras, as supervisoras. (PESQUISADORA-COORDENADORA, 2019).*

*A gente gosta de julgar né, eu mesma fazia isso antes de ir para a direção, e hoje eu entendo a secretária de educação, convivendo com as questões administrativas eu tenho outro olhar. (INTERLOCUTORA-COAUTORA GRATIDÃO, 2019).*

---

<sup>19</sup> Essas crises se relacionam com “as novas funções do meio rural e a emergência de novos atores rurais, com as mudanças nas famílias rurais e nas explorações agropecuárias e com as similaridades entre os mercados de trabalho urbano e rural. Esses pontos, conjuntamente com o avanço tecnológico que reduz as ocupações agrícolas, ajudam a explicar, de forma mais adequada, por que cada vez mais a população economicamente ativa rural nos diferentes países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, ocupa-se fora das atividades agropecuárias” (BALSADI, 2001, p. 14).

*Meu trabalho é muito técnico, e eu vou muito pelo que é legal, eu esbarro nessas questões e isso gera conflito. A equipe tem que ser unida e participativa (INTERLOCUTORA-COAUTORA ESPERANÇA, 2019).*

A busca por apoio de outros órgãos educacionais e a aposta na liderança local e na autonomia dos gestores é uma proposta de trabalho coletivo que visa ao desenvolvimento de todos, independentemente de partido político. Retomando o texto selecionado para o debate, foi evidenciado que um dos desafios curriculares destacados pelas autoras Dutra e Antunes (2019) vem ao encontro do que vínhamos discutindo em relação à complexidade de desenvolver o trabalho pedagógico em classes multisseriadas. Segundo a interlocutora-coautora Esperança (2019), “*as pessoas têm a convicção de que, se tu é pedagoga, tu tem o dever e a obrigação de saber de tudo. Quando saímos da graduação, muitas vezes não temos noção de algumas coisas*”. A seguir, a professora Sol (2019) comentou que “*uma das dificuldades mais latentes é a formação inicial e continuada para as classes multisseriadas*”.

Ao dialogarmos sobre as dificuldades de ser gestora ou de trabalhar com classe multisseriada, a professora Céu enfatizasse manifestou:

*A questão é que a formação inicial não dá conta de tudo, e, mesmo que tenha no currículo alguma disciplina específica, não vai ser suficiente para toda demanda que vamos ter na prática. É por isso que existe a formação continuada, para dar continuidade à formação do professor. Não é formação continuada para preencher lacuna, pois quanto mais correremos atrás, mais lacunas irão aparecer. A formação inicial tem que ser complementada permanentemente com a formação continuada, aí sim pode dar enfoque a questões frágeis, que são as lacunas, que são demandas que exigem mais atenção. As classes multisseriadas e a questão da educação do campo é uma fragilidade, porque os professores sabem ser professores. (PROFESSORA CÉU, 2019).*

Outra importante questão debatida foi a importância de a Universidade ir, de forma aberta, até os municípios e os professores que neles atuam, e problematizar as demandas que se apresentam, trazendo também o foco do debate para dentro das universidades. As professoras participantes concordavam com o que vinha sendo problematizado. A interlocutora-coautora Esperança deu um exemplo contando sobre sua experiência em uma escola de classe multisseriada, em que atendia do 1º ao 5º ano e mencionou nosso encontro do 2º Círculo Dialógico, no qual foram problematizados os planejamentos para turmas multisseriadas. Ela relatou que, na época em que trabalhava com essas turmas, desenvolvia um planejamento para cada série, mesmo sendo multisseriada, e que, a partir da formação que vínhamos desenvolvendo, ela percebeu que poderia fazer diferente, fazer um único planejamento, a partir de demandas da turma, que contemplasse os níveis de conhecimentos.

A interlocutora-coautora Esperança (2019) disse ainda que *“é possível pegar um tema e trabalhar com todas as séries, mas isso vem de maturidade”*.

Elencamos a formação permanente como princípio articulador da prática docente, imprescindível para o aperfeiçoamento e a renovação dos saberes necessários à atividade profissional. A pesquisadora-coordenadora esclareceu que as lacunas que estavam sendo problematizadas no Círculo Dialógico já haviam sido pesquisadas por ela em estudos bibliográficos realizados anteriormente no contexto nacional e internacional.

Na continuidade do diálogo, a professora Sol expôs que, em sua percepção, uma das lacunas que o texto apresenta e que também vem ao encontro do diálogo é em relação ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, que precisam ser adaptados de acordo as diversidades do campo. Nesse momento, a pesquisadora-coordenadora retomou o conceito de “Ruralidades”, proposto pela pesquisa, lembrando que as diversidades do campo demarcam territórios de aprendizagem e espaços de formação, pois perpassam a docência, as práticas pedagógicas e as aprendizagens. Assim, devem constituir-se como instrumento orientador e articulador dos planejamentos municipal e escolar.

A partir dessa problematização, o diálogo passou a versar sobre os diferentes campos da cultura, os diferentes grupos sociais e culturais, pois, no campo, não habitam somente os produtores rurais, habitam também os trabalhadores rurais, aqueles que trabalham para que a produção exista. Conforme a professora Céu (2019), *“Tem que ter um olhar muito cuidadoso com essas pessoas, que também são sujeitos de conhecimentos. Além da demanda das classes multisseriadas, educação do campo, ainda tem a diversidade cultural e social desses grupos que estão nas escolas”*.

A esse respeito, concordamos que as políticas curriculares vêm chamando atenção para a cultura do campo, que envolve todas essas questões. Na visão de Antunes (2012, p. 140), precisamos criar estratégias “a fim de realizar as mudanças curriculares necessárias e repensarmos o processo de ensino-aprendizagem – que não envolve somente o aluno, mas também o professor”, a escola e a comunidade. No encontro, outros desafios também foram mencionados, como a necessidade de discutir e pensar os processos de formação para trabalhar com a multisseriação, a falta de acompanhamento pedagógico e a dificuldade que as interlocutoras-coautoras encontram para efetivar as formações propostas fora dos dias letivos.

A interlocutora-coautora Esperança (2019) afirmou, em sua explanação, que, no município, *“nunca foi trabalhado junto aos professores, nada específico dentro da multisseriação”*. Segundo ela, *“A gente está tão atrelado, que a gente é professor e temos que dar conta, que não nos tocamos sobre isso”*; *“Nós temos dificuldades de trazer os professores*

*para capacitação que não seja em dias letivos*”; *“não temos supervisão com acompanhamento pedagógico, isso é fato”*. Partindo dessas afirmações quanto ao ensino nas classes multisseriadas, podemos afirmar que é imprescindível conhecer mais de perto as necessidades que permeiam a realidade da educação do campo, para compreendermos, organizarmos e repensarmos as práticas pedagógicas no universo escolar.

Em relação a não adesão às formações, Gelocha (2016) problematiza a responsabilidade dos docentes, que nem sempre assumem com consciência que a formação permanente se traduz na possibilidade de rever conceitos e aprimorar os processos de gestão administrativo-pedagógica na escola. É importante que os gestores expliquem aos professores o que está sendo cobrados deles, por exemplo, os gestores precisam conhecer e entender os indicadores avaliativos para poder cobrar dos professores e motivá-los a frequentar as formações. Nos Círculos Dialógicos anteriores, foi possível verificar que os professores gostariam de ter capacitações nas suas áreas, mas sabemos que é impossível atender todas as demandas individuais, pois isso depende de diversas condições que nem sempre a Secretaria Municipal de Educação pode oferecer.

É importante entender que as diferentes áreas têm formações específicas que os professores devem buscar por meio de especialização, mestrado e/ doutorado, mas cabe ao município oferecer condições para que isso aconteça. A docência articulada à pesquisa e extensão é pilar da identidade do professor. Foi destacado pela pesquisadora-coordenadora que uma saída seria garantir a formação dos professores no Plano Municipal de Educação, oferecendo aos profissionais formações remuneradas, no período de trabalho. A formação permanente é um elemento indispensável para se obter um bom desempenho na prática educativa e garantir o direito a uma educação qualificada aos estudantes.

No que se refere ao acompanhamento pedagógico, o coordenador pedagógico é o profissional que deve auxiliar os professores nos planejamentos diários de aula e também pode, em parceria com os professores, estabelecer temas de estudo e integração sobre as demandas escolares. Segundo Silva (2020, p. 24), o coordenador pedagógico deve estimular a participação dos professores nas atividades da formação, pois *“esta atividade é inerente ao desempenho construtivo da sua função”*. Pela parte da manhã, encerramos nosso encontro destacando a importância desses espaços de interação, uma vez que a formação permanente é uma possibilidade concreta para os professores estudarem e trocarem experiências mediante o diálogo crítico-reflexivo. No 2º Círculo Dialógico, foram problematizadas essas questões, pois o Município de Quevedos não conta com este cargo profissional.

À tarde, fizemos uma visita à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), inserida no contexto da UFSM. A visita teve como objetivo conhecermos as práticas pedagógicas realizadas, a estrutura física e o mobiliário do espaço. Segundo Dutra e Antunes (2019, p. 144), “a escola é um espaço de formação, socialização de saberes”. Nesse sentido, ao socializarmos conhecimentos, abrem-se possibilidades para novos desafios. A Figura 19, a seguir, retrata as interlocutoras-coautoras, a pesquisadora-coordenadora, a prefeita do Município de Quevedos e a professora integrante do Gepfica, junto à equipe de gestores da UEIIA, dialogando sobre as concepções de infância, criança e Educação Infantil, durante a visita.

Figura 19 – Visita à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

A diretora desse ambiente educativo explicou que a UEIIA tem por base a interação sujeito-mundo e que o educar e cuidar são indissociáveis. Destacou que ali, também era um espaço formativo, que realizavam reuniões mensais de formação inicial, junto aos estágios curriculares, e formação continuada com base nas demandas que surgiam, garantiam hora-aula para o planejamento das professoras, e sempre estavam em busca de inovações na ação pedagógica.

Na UEIIA, o trabalho é organizado com agrupamentos multi-idade, em uma mesma sala de aula (exemplo, uma sala de aula para crianças de dois a quatro anos), pois a escola em



questão acredita que as diferenças de idade propiciam um ambiente de diversidade para as crianças. Consideramos importante conhecer essa realidade tendo em vista que as trocas de experiência e discussões possibilitam maior socialização em relação ao ensino, pois alguns professores consideram que trabalhar com vários níveis de conhecimento, heterogeneidade de idades prejudica o ensino. Dessa forma, conhecer o trabalho que vem sendo realizado na UEIIA nos permite pensar que podemos implementar esse modo de organização, as turmas multi-idades, nas escolas de Educação Infantil do Campo, pois, além de comportar o número reduzido de alunos, possibilita que as crianças ampliem suas experiências infantis e as possibilidades de diálogo e de escuta.

Após o movimento interativo vivenciado na UEIIA, retornamos para o CE para dialogarmos sobre a realidade da escola visitada e da realidade do município. A Figura 20 demonstra a pesquisadora-coordenadora, a orientadora da pesquisa, a prefeita municipal de Quevedos e as interlocutoras-coautoras dialogando sobre a experiência vivenciada.

Figura 20 – Diálogo-problematizador no Centro de Educação da UFSM



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Ao dialogarmos sobre o atendimento da metodologia utilizada na UEIIA e demais atuações presenciadas no momento da visita, a interlocutora-coautora Esperança (2019) comentou: “*a nossa metodologia de trabalho é diferente do Ipê*”, e Paz (2019)

complementou: *“todo o foco nosso é diferente”*. Essas manifestações foram corroboradas pela interlocutora-coautora Gratião (2019), que afirmou: *“nossa realidade é outra”* e por Luz (2019), que explicou: *“Nós temos um professor só atendendo, não temos monitor”*. Partindo dessas afirmações, é possível perceber que as realidades da UEIIA e do campo são realmente distintas. Em relação à metodologia de ensino, foi destacado, no 2º Círculo Dialógico, a necessidade de os professores de Quevedos conhecerem metodologias de trabalho com turmas heterogêneas. Em relação à estrutura física, o Município de Quevedos não possui escolas específicas de Educação Infantil, de modo que as turmas de Pré A e Pré B são atendidas pelas escolas municipais de Ensino Fundamental.

Na continuidade do diálogo, o assunto voltou-se à visão das professoras sobre a multi-idade. A esse respeito, a interlocutora-coautora Gratião (2019) classificou esse modo de organização como *“desafiador”*. Alegria (2019), por sua vez, disse: *“falando da educação de Quevedos, eu percebo que a gente traz uma ideia que é difícil trabalhar com crianças de faixa etária distinta”*, ao que Gratião (2019) complementa *“a maturidade deles é diferente”*. No decorrer do diálogo, as interlocutoras-coautoras Esperança e Alegria (2019) trazem as seguintes afirmações:

*Dá para a gente ver que é possível, fazer um trabalho diferente. A gente se foca somente em uma série, a gente não vê uma visão para mais de uma série na Educação Infantil. E outra, nós estamos muito atrelado ao processo de alfabetização. E isso também depende muito da visão de cada professor. (INTERLOCUTORA-COAUTORA ESPERANÇA, 2019).*

*Para nós é um problema, o que a gente viu hoje aqui é que dá para pensar como algo positivo, nós temos que focar nosso olhar para um outro viés. O professor vai ter dificuldades, vai ter. Ele vai ter que se adaptar de acordo com a realidade, temos que pensar que pode ser algo construtivo para a turma. Hoje a gente viu a realidade nua e crua, como acontece nesse outro aspecto de organização. As crianças não são vistas como crianças de três, quatro, cinco anos, divididas em faixa etária, e sim em nível de desenvolvimento. (INTERLOCUTORA-COAUTORA ALEGRIA, 2019).*

Faz-se necessária a existência de ações voltadas à criticidade e ao diálogo como forma de proporcionar situações que se articulem com a organização escolar e os princípios que contribuem para um trabalho baseado na escuta sensível na Educação Infantil. Para organizar um espaço provocativo, é preciso, antes de mais nada, escutar, isto é, *“buscar seguir e entrar na aprendizagem enquanto ela ocorre”* (MALAGUZZI, 2016, p. 156), a fim de potencializar o protagonismo das crianças e suas especificidades, uma perspectiva para as práticas sociais. Na sequência do encontro, Paz (2019) pontuou que *“Sair da zona de conforto e mexer com a cultura dos professores é muito difícil”*, e as interlocutoras-coautoras mencionaram a

dificuldade dos professores em aceitarem trabalhar com alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula.

*A mesma coisa a questão dos quatro, cinco anos juntos, os professores não aceitam, a mesma coisa a multisseriada, eles engolem, mas não aceitam, isso é fato. O que a gente tem que tentar é tratar isso com naturalidade e não como um problema. Vamos ter que trabalhar com estatística, como foi falado. Porque temos que trabalhar com multisseriado, é porque a gente quer? Não, o número de alunos está pedindo. Se nós, a equipe da gestão pensar, temos essa demanda, o que podemos fazer juntos para sanar isso, é como tu leva isso. (ESPERANÇA, 2019).*

*O problema é que as pessoas pensam “sempre foi assim”, realmente foi. As coisas não estão mudando? As leis estão mudando? É fato, é só se colocar no outro lado da mesa, é a necessidade que a gente tem. Só que a forma que vai ser colocado para os professores, para a família, faz toda a diferença. Está em nós que somos da gestão reconhecer, eu levo minha equipe para o viés que eu acredito (PREFEITA MUNICIPAL, 2019).*

É reconhecido que nem sempre as concepções dos professores são as mais adequadas, sendo necessárias algumas mudanças, tendo em vista que certas decisões que os indivíduos tomam são formadas ao longo dos anos, estando associadas à experiência da vida real (ANTUNES, 2012). Nesse contexto, o professor desempenha papel fundamental na implementação de uma reforma curricular; e as escolas devem pautar-se em atitudes que levem a gestão escolar e todos os segmentos a compartilharem responsabilidades e poder, a tomarem decisões conjuntas.

Foi ressaltado pela interlocutora-coautora Esperança que, no Município de Quevedos, há professores cujos trabalhos são maravilhosos e uma equipe muito boa, em que todos os membros atuam em suas áreas de conhecimento e muitos já têm pós-graduação, estando preparados conceitualmente. Segundo ela, que o que falta é algo que os desacomode. Enfatizou ainda que “*estamos pensando, junto à supervisão, em construir uma avaliação interna nossa, para termos um acompanhamento para ver no que podemos contribuir*” (INTERLOCUTORA-COAUTORA ESPERANÇA, 2019).

Para Gadotti (1995), a eficácia da luta pela autonomia da escola depende muito da ousadia e da capacidade de cada escola em resolver seus problemas, em experimentar algo novo e acreditar no trabalho democrático. Nesse sentido, é importante proporcionar condições de dialogar, aprender e construir coletivamente uma escola favorável a todos. Trabalhar a partir dos anseios e das demandas dos professores e da comunidade favorece a organização pedagógica e administrativa. Concluímos, então, que os desafios elencados, bem como as estratégias e as possibilidades de intervenção que permeiam a realidade da Educação do Campo aqui mencionados, ocupam um lugar de fundamental importância no processo

pedagógico de intervenção na formação das interlocutoras-coautoras e dos professores participantes, pois desenvolveram-se a partir de um processo reflexivo e compartilhado.

Nesse 4ª Círculo Dialógico, surgiu a demanda de realizarmos mais um, junto aos professores da rede municipal, para dialogarmos sobre afetividade e motivação e também sobre a importância do planejamento, articulado à BNCC, que contemplasse todos os professores da rede municipal.

## 5.5 SEGUNDO DIÁLOGO NARRATIVO: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA DE PROFESSORES

[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 2014, p. 29).

No dia 03 de junho de 2019, no CE da UFSM, as interlocutoras-coautoras e os professores da Rede Municipal de Educação de Quevedos foram recepcionados para dialogarmos sobre o tema afetividade, que surgiu no 2º e 3º Círculos Dialógicos, bem como sobre o tema desafios do planejamento, que surgiu nos encontros de apresentação da proposta de pesquisa e no 3º Círculo Dialógico. A formação deste dia ocorreu em parceria com o CE, o Gepfica, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e a Prefeitura e Secretaria Municipal de Quevedos.

A seguir, a Figura 21a retrata o encontro pela parte da manhã, na roda de conversa “Afetividade: da Educação Infantil ao Ensino Superior”, direcionado pela orientadora desta pesquisa (professora Sol), pela pesquisadora-coordenadora e pelo Gepfica. A Figura 21b apresenta a mesa temática “Formação permanente compartilhada: desafios do planejamento”, realizada por professores do CE/UFSM.

Nesse dia, esperamos os professores com *coffee break*,<sup>20</sup> no *hall* do auditório onde ocorreu o evento, e com um momento cultural, que contou com a presença do cantor, compositor e escritor Marcelo Henrique Schmidt, o qual nos apresentou seu trabalho direcionado a crianças, por meio da literatura e de canções. Marcelo escreve para quem está de coração aberto. Sua literatura, sua música e seu teatro dão vida às escolas, ao articularem saberes, esperança e o direito da criança de viver sua infância. Sua presença nos lembrou também da importância de valorizarmos as diversas formas e olhares artísticos existentes.

---

<sup>20</sup> Expressão em inglês que significa “pausa para o café”.

Figura 21 – Realização do segundo Diálogo Narrativo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Na sequência, a diretora do CE, Ane Carine Meurer, fez a abertura do encontro falando sobre a importância da sistematização dos saberes do campo, de preservarmos a memória dos sujeitos, seus conhecimentos, vivências, experiências e aprendizagens. Destacou, em sua fala, que é o povo do campo que não nos deixa passar fome e que a educação do campo deve ser permanentemente problematizada e construída a partir das necessidades desses sujeitos, fortalecendo suas lutas, suas memórias e a história, na constituição e constante reafirmação de sua identidade.

O ser situado e temporalizado historicamente participa ativamente de sua história. Ao analisar os acontecimentos ao seu redor e buscar soluções, ele transforma a sua realidade, que se caracteriza como “consciência crítica”, conforme proposto por Freire (1982) como um processo que ocorre na interação com o mundo e requer constante práxis (ação-reflexão da realidade).

Após a fala da professora Ane, a pesquisadora-coordenadora apresentou aos professores uma caixa de sugestões, para que quem não se sentisse à vontade em problematizar verbalmente alguma questão pudesse se comunicar através da escrita. Prosseguindo o encontro, a professora Sol<sup>21</sup> convidou os professores a participarem de dinâmicas com o objetivo de integrar, desinibir e promover o conhecimento entre as pessoas. Uma das atividades se relacionava aos sentimentos que gostaríamos de levar para o mundo,

<sup>21</sup> Pseudônimo utilizado para preservar a identidade da professora, a qual participa em vários momentos da pesquisa, motivo pelo qual seu pseudônimo difere dos adotados para os outros professores neste Círculo Dialógico. Para os professores da UFSM, que participaram da mesa temática, foi utilizada a letra inicial dos nomes e sobrenomes para identificação.

outra foi sobre a política de inclusão e exclusão dentro das escolas, entre outras. Foi um momento de comunicação e diálogo bem importante para atuarmos em tanto em situações conhecidas, como nas não previstas. A Figura 22, a seguir, apresenta esse movimento.

Figura 22 – Dinâmicas de integração



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Em síntese, as dinâmicas realizadas trouxeram saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos para refletirmos sobre nossa atuação profissional. Segundo Antunes (2013, p. 378), a capacidade de refletir, criar e construir uma trajetória docente embasada na reflexão e na criatividade possibilita que “os sujeitos instauram novas significações sobre o ser professor nos diferentes ciclos da trajetória profissional”.

As práticas realizadas foram dialogadas junto aos slides que foram elaborados e apresentados pela professora Sol (2019) e a vídeos educativos sobre esperança, afetividade e empatia. Essas questões tiveram o objetivo de problematizarmos o pensamento de que não existe verdade absoluta, existe a possibilidade das múltiplas realidades que reconhecem a diversidade e a horizontalidade de saberes. Nós, como professores, devemos trabalhar interdisciplinarmente, estando abertos a enxergar a partir dos olhos do outro, para podermos perceber, juntos, um mundo abundante de possibilidades.

Se entendermos as necessidades e o ponto de vista de cada um, teremos menos dificuldades para lidar com eventuais conflitos pessoais em qualquer ambiente ou situação. Nesse sentido, Antunes (2012) sinaliza que os conhecimentos cotidianos do educador requerem atualização permanente, seja ela em virtude de suas crenças e princípios, de seus padrões, valores, entre outros.

A formação permanente é uma aliada na busca por alternativas para compreender a importância de sermos sujeitos atuantes e comprometidos com uma prática social voltada para a melhoria individual e coletiva. A parceria entre universidade e escolas do campo abre possibilidades concretas de trocas de saberes (acadêmicos e práticos), fortalecendo e motivando a identidade profissional e a autonomia daqueles que se dedicam a ensinar.

Na continuidade do encontro, no turno da tarde, realizamos a mesa temática “Formação permanente compartilhada: desafios do planejamento”, que abordou a sistematização dos saberes para Educação Básica, especificamente os processos de ensino e de aprendizagem para Educação Infantil, Anos Iniciais, História, Artes, Geografia, Música, Matemática, Filosofia, Educação Física e Ciências. A Figura 23 retrata a pesquisadora-coordenadora junto a alguns professores da UFSM que ministraram o diálogo.

Após breve apresentação dos professores ministrantes, a professora LG, da disciplina de Música, iniciou o diálogo falando desta área do conhecimento que pode transversalizar o trabalho do professor, tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. A professora ressaltou que também no Ensino Fundamental II as Artes relacionam-se com a Língua Portuguesa, a Educação Física e a Língua Inglesa e que música é movimento e precisa estar presente em nossas salas de aula.

Foram apresentadas sugestões de propostas interdisciplinares para a unidocência, pois as aproximações dos diferentes saberes se dão a partir dos temas trabalhados pelos professores. Os ministrantes também destacaram que, a partir de um projeto, é possível abranger todas as áreas do conhecimento. O exemplo mencionado a este respeito foi conhecer e experimentar a diversidade musical do nosso estado, o que possibilita integrar diferentes áreas do conhecimento.



Figura 23 – Professores da UFSM que ministraram a mesa temática “Formação permanente compartilhada: desafios do planejamento”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

No decorrer do encontro, a professora LG disse: *“não podemos deixar de investir em formação, seja formação acadêmica, profissional, ou formação continuada, não podemos deixar de sonhar, sonhar com nossas escolas cheias de música”*. Após, a professora CB, da disciplina de Artes, enfatizou a importância da formação continuada para inserir a linguagem artística o planejamento escolar, uma vez que os professores, por terem uma demanda imensa para dar conta, não percebem a relação desta linguagem com o conhecimento. Ela afirmou que *“a Arte é um saber sensível fundamental para o desenvolvimento”* e que, *“a educação do século XXI precisa dar um salto e olhar para a formação integral do sujeito uma formação voltada para o sensível”* (PROFESSORA CB/UFSM).

Na sequência do encontro, a professora CB nos questionou *“o que entendíamos por sensível”*. As professoras e os professores da rede municipal responderam à problematização: *“estar atenta”*; *“estar aberto ao outro”*; *“mexe com o sentimento”*; *“faz o coração bater”*. De acordo com a professora CB/UFSM (2019), *“o sensível é um saber primitivo do ser; é o que está ligado primeiramente aos nossos sentidos e que a gente atrofiou ao longo do tempo”*. Ela



citou o exemplo de um relógio: se queremos saber as horas, olhamos no relógio e a máquina nos diz que horas são, não precisamos exercitar o saber sensível, o que não ocorria antigamente, quando se observava a natureza para saber as horas, utilizando-se o jogo de luz e sombra.

No decorrer da fala, a professora CB explicou que, ao longo do tempo, viemos negando o saber sensível em prol do saber cognitivo, que julgamos ser mais importante, embora o sensível também não seja o salvador de tudo; é preciso haver equilíbrio entre o saber sensível e o cognitivo. Segundo ela:

*Não devemos deixar de lado as emoções, o sentir. A arte é uma possibilidade possível e extremamente potente. Como inserir isso nos nossos planejamentos? Através da formação continuada, pois não é todo mundo que tem propriedade com as linguagens artísticas, tanto do teatro como da música. [...] Só intuição não basta, temos que ter conhecimento.*

A professora CB reiterou que não recebemos uma formação, na verdade, nos formamos em conjunto, no coletivo. Erichsen e Nunes (2011, p. 70 -71) defendem que “Um ensino artístico adequado faz aflorar inúmeros estágios psíquicos e cognitivos, ideias para o aprimoramento humano”. As autoras nos fazem pensar de que maneira podemos fazer isso em nossos planejamentos para aflorar os estágios psíquicos e cognitivos, revendo a maneira como lidamos com essas linguagens, pois artes visuais, dança, teatro e música não devem ser usados como bengalas, mas sim abordados de forma interdisciplinar, com linguagem próxima do universo dos alunos, para que possam refletir acerca das contribuições que estas disciplinas trazem para a expressividade humana das mais variadas formas.

No processo de formação integral, a arte, a música, a filosofia, a educação física são possibilidades potentes dentro da Educação, assim como as outras áreas do conhecimento. Dando seguimento ao encontro, a professora ME trouxe seu olhar de professora de Educação Física, contando que “a disciplina de Educação Física foi reduzida, a um conjunto de conhecimentos produzidos pela cultura humana, pois se deteve, ao longo dos anos, aos esportes popularizados mundialmente”, legado deixado à educação escolar. Destacou que a BNCC traz uma proposta de conteúdos escolares de inserção da Educação Física como práticas corporais.

A professora ME citou como exemplo a disciplina de Artes, que não se dá sem o movimento, sem a expressão corporal, como capacidade comunicativa, assim como as outras linguagens (língua portuguesa e língua estrangeira moderna). A fala da professora ressaltou a dificuldade em pensarmos planejamentos de ensino através das áreas. A BNCC traz

contribuições para pensarmos os conteúdos com base nas práticas corporais que são produzidas de diversas formas no nosso mundo cultural. Segundo a professora em questão, quando concentramos o currículo escolar em esportes, deixamos de fora todas as outras práticas produzidas que fazem parte da cultura humana, da cultura do movimento, e que deveriam fazer parte da formação dos indivíduos na sua escolarização.

A BNCC apresenta-nos eixos temáticos que devem ser introduzidos desde o início da escolarização e ampliados ao longo da formação, devem ser foco do planejamento, considerando o processo de desenvolvimento dos alunos, o interesse deles e o seu contexto social. A professora ME também relatou uma vivência na disciplina que ministra, contando que, ao fazer um trabalho de análise dos PPPs das escolas, observou as dificuldades que os professores têm em elaborar o PPP.

Ela destacou que *“por vezes, é bom que os planejamentos dos professores não sejam vinculados aos PPPs”*, porque eles têm sido escritos de forma muito técnica, mecânica, e, por vezes, não representam a proposta do coletivo. De acordo com a professora, é preciso olharmos com carinho e cuidado o texto das nossas propostas pedagógicas nas escolas. Esta é uma demanda que merece atenção, uma vez que, no desenvolvimento de nosso trabalho interdisciplinar, devemos recorrer às ações e intenções que orientam o fazer pedagógico e devem estar explícitos nos PPPs.

Na continuidade do encontro, a professora ET, do campo de conhecimento da Filosofia, destacou que, quando dialogamos sobre planejamento, queremos defender a escola, colocá-la como central em nosso processo de construção do conhecimento. Tal afirmação vai ao encontro do que diz Freire (1981), que o diálogo só ocorre na práxis, a qual requer e promove a ultrapassagem e a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

A professora ET nos disse que devemos considerar a escola como um espaço democrático de acesso a determinados saberes, cujo o objetivo é ensinar os saberes que compõem o currículo escolar, e que, quando planejamos, colocamos em ação a nossa perspectiva de ensino, de tentar produzir espaços de reflexão crítica. No decorrer da fala, a professora ET ressalta que o princípio norteador do planejamento é a ideia de que todos os alunos são capazes, pois há igualdade de inteligências. Aceitar e respeitar a diferença é condição de uma educação libertadora, sentido da igualdade afirmada por Freire (1996), que nos diz que *“ninguém é superior a ninguém”* em suas projeções lógica, epistemológica, educacional e política (FREIRE, 1996, p. 137).

Ao longo do encontro, foi salientado que, quando nos propomos a ensinar, temos que juntar estes dois movimentos: o trabalho sobre e com a tradição e o trabalho de nos colocar em determinado momento no exercício de poder pensar sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre as questões que nos afetam, tomando como referência conceitos e ideias da tradição filosóficas.

Pensando na BNCC, a professora ET retomou a fala da professora ME e disse que pensar sobre planejamento é pensar sobre as habilidades e os componentes que cada disciplina busca desenvolver. Após, a professora RB falou sobre o planejamento em cenário de interdisciplinaridade para as áreas Linguagens, Matemática, Ciências de Natureza e Ciências Humanas, as quais, por meio do conjunto de conhecimentos, podem e devem dialogar entre si.

RB (2019) declarou que acabamos por criar uma visão especializada nos cursos de formação e depois temos dificuldades para realizar um planejamento interdisciplinar. Ela esclareceu que, para que isso aconteça, é preciso nos juntarmos com os colegas e realizar projetos em que cada professor contribui com o olhar da sua área. O exemplo trazido por ela para elucidar a fala foi o seguinte:

*Como a matemática olha para o saneamento básico, com que óculos ela olha, deve ver números variáveis, quais são, o que aparece, o que emerge. Do outro lado, a geografia olha para o saneamento básico, de que modo, qual problemática, será que estão falando de meio ambiente por uma necessidade, estão falando de saneamento básico do ponto de vista da organização dos espaços geográficos da cidade, com saneamento básico, a questão da rede híbrida, da água potável. Essas coisas vão formando uma temática, uma região para passearmos com nossos alunos e pensarmos enquanto produzimos nosso conhecimento geográfico de nossa cidade, de nosso país, de nossa região e assim por diante, um jeito de se pensar a questão interdisciplinar e descobrir a magia. (PROFESSORA RB/UFSM, 2019).*

A escola é lugar de múltiplas aprendizagens, e é necessário fazer um planejamento de interação, nos prepararmos para a aula, para podermos entender o mundo de onde vêm os nossos alunos, que é um mundo da língua materna, que é cultural, diferente da língua ortodoxa. A interdisciplinaridade está no entrecruzamento destes mundos.

Foi destacado por RB que os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais são multidisciplinares porque estudaram as metodologias das diferentes áreas e, conseqüentemente, obtiveram uma especialidade em cada um destes mundos; já no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, a interdisciplinaridade fica por conta do próprio professor. A integração com as diferentes áreas do conhecimento não acontece de modo fácil, porque viemos de um mundo de especialidades. Nesse contexto, a professora RB retomou a fala da

professora ET e destacou que a escola é o único lugar nas comunidades em que se pode aprender certas coisas que em outros lugares não aprenderemos.

No encontro, a professora ET mencionou que o mundo escolar é feito de linguagens, de língua materna que vai se especializando e vai ganhando potência por meio das diferentes áreas de saber e dos diferentes conhecimentos de mundo. Os significados são produzidos a partir do nosso mundo, da cultura, do lugar de onde falamos, que é cognitivo. Quanto mais complexa é a linguagem das diversas áreas de saber (Filosofia, Educação Musical, Matemática, Ciências, História, etc.), mais conscientes nós nos tornamos e mais nos tornamos aptos a atravessar diferentes mundos, a conversar com compreensão científica sobre o que acontece nesse ou naquele mundo.

Na continuidade do encontro, foi aberta a caixa de sugestões, na qual havia uma questão a ser problematizada: “*Qual a possibilidade de dar continuidade a essa formação com a promoção de mais encontros para ajudar as escolas na formulação de seus planejamentos com a BNCC?*”. A professora DB, dos Anos Iniciais, respondeu que o trabalho que vem sendo desenvolvido na formação de professores tem sido voltado a ajudar as pessoas a pensarem a sua própria formação e que ela acredita na formação como um processo de [auto]formação e não como um processo de heteroformação. Segundo DB, o nosso trabalho, enquanto universidade, é ouvir as escolas para poder problematizar a própria experiência que a escola tem, porque nas escolas há acontecimentos riquíssimos e nós, como interlocutores, também aprendemos com eles.

A Educação Básica e o Ensino Superior são complementares e inseparáveis, e essa aproximação contribui para a troca de saberes, ao promover o diálogo entre as realidades sociais. A formação permanente é o espaço para compartilharmos coisas comuns, uma vez que o processo de ensino ultrapassa conteúdos específicos. Quando nos damos conta disso, percebemos que a nossa função como universidade é muito maior do que apenas formar para essa área ou para aquela.

No decorrer do diálogo, o professor GC, da disciplina de Ciências, informou que “*adoraria trabalhar com a formação e pensar a Base. Cada área tem um modo de lidar muito diferente. Eu não vejo no país nenhum curso que tenha formação em Ciências que a Base está dentro, nós temos muito o que conversar, o que pensar*”. Essa fala é bastante significativa, pois, a partir do momento em que há uma reflexão sobre a necessidade do processo de formação, é possível o melhoramento da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais poderão gerar transformações em relação ao ensino-aprendizagem. Para um ensino de qualidade, é necessário qualificação profissional.

Outros professores também se manifestaram em relação à articulação dos planejamentos escolares com a BNCC.

*Em relação à Educação do Campo, nós temos dificuldades de articulação de nossas práticas, dos nossos fazeres em relação à Base. O quanto ainda estamos distante, sabemos que há um compromisso do educador do campo em fazer um trabalho focado à realidade e fazer um gancho com os elementos que vá ao encontro dos anseios da realidade dos alunos. (PROFESSORA DA REDE MUNICIPAL, 2019).*

*Esse é o grande desafio que temos pela frente. (PROFESSORA SOL, 2019).*

*Essa pergunta toca num ponto que não é tradição da nossa formação, nós não nos formamos para pensar currículo oculto, currículo tem sido uma aplicação. Pensar currículo numa perspectiva política é pensar currículo contextualizado para uma demanda, de um grupo social. O problema da escola do campo é o problema da escola urbana, é o problema da educação inicial para a EJA, e isso é uma fragilidade da formação. É um esforço grande em desdobrarmos a Base em um currículo que venha a atender cada escola no seu local, para cada grupo, para cada turma. Não é uma tarefa fácil, não é uma tarefa técnica, isso demanda debate, troca. É o momento de sentar com os pares. Há fatores que interferem nisso, nossa carga horária de trabalho. O professor precisa ter outros tempos de atuação. Quando conseguirmos resolver o problema das escolas do campo, iremos conseguir resolver o problema de todas as escolas. (PROFESSORA ME/UFSM, 2019).*

As reflexões e os diálogos da mesa temática deram-se de forma crítica a respeito da importância de aproximações curriculares e de um planejamento bem estruturado para a organização do trabalho educativo. Desse modo, as problematizações nos instigaram a compreendermos que o ensino-aprendizagem pressupõe um planejamento que contemple a capacidade reflexiva dos educandos, para que eles possam vir a ser protagonistas do seu processo de experimentação e construção de conhecimento.

Uma formação permanente que leve em conta a interdisciplinaridade das diversas áreas do conhecimento parece ser cada vez mais necessária, tanto para a Educação Básica como para a Educação Superior. O modelo de formação proposto neste encontro, com a articulação e integração de professores da UFSM entre si, e com a comunidade, foi bastante significativo, pois, além de propiciar o diálogo sobre a integração de suas áreas do conhecimento, contribuiu para a auto(trans)transformação coletiva, servindo de exemplo para outros eventos que foram organizados na UFSM. Por meio da pesquisa, estamos mostrando aos professores da Educação Básica que a universidade é um espaço de toda a comunidade, e que eles têm o direito de fazer parte dela.



## 6 QUARTO CÍRCULO DIALÓGICO – AVANÇOS E LACUNAS: O QUE AINDA NOS FALTA CONQUISTAR?

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. (FREIRE, 2016, p. 58).

O movimento que permeou o encerramento, que se deu no 4º Círculo Dialógico, implicou retomarmos os objetivos da tese e destacarmos o que foi conquistado, bem como o que ainda falta conquistar, tendo em vista que as lutas pela elaboração da Educação do Campo ainda são insuficientes para atender à pluralidade e às necessidades desse tipo específico de Educação. Esse Círculo Dialógico foi marcado pela ideia de que somos um ser no mundo e com os outros, envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral e afetivo.

Freire (1983) nos diz que o ser humano é um ser inacabado, inconcluso, que busca seu aprimoramento por meio da educação, pois “Educar é substancialmente formar” (FREIRE, 1996, p. 32). A formação permanente permitiu que pesquisadora-coordenadora e interlocutoras-coautoras criassem uma relação de comprometimento com a prática educativa, ao nos sentirmos instigadas, frente aos temas geradores, que exigiram de nós conscientização e criticidade para desvelar a realidade, criá-la e renová-la (FREIRE, 2011). A Figura 24, a seguir, ilustra o diálogo-problematizador entre pesquisadora-coordenadora, três interlocutoras-coautoras,<sup>22</sup> duas professoras da rede municipal e professora convidada (professora Sol).

No início do encontro, a pesquisadora-coordenadora retomou a investigação proposta na pesquisa “Como o Município de Quevedos/RS articula e problematiza a repercussão das Ruralidades nas escolas da rede municipal de ensino a fim de compreender suas implicações no processo de formação permanente de seus professores?” e destacou que esta questão possibilitou compreender como as Ruralidades eram entendidas pelas interlocutoras-coautoras, considerando que, no contexto pesquisado, há diversas Ruralidades reconstruídas por atividades e profissões diversas, como: pecuária, cultivo de fumo e soja, granjas e agricultura familiar, a qual vem sendo pouco desenvolvida.

A pesquisadora-coordenadora reforçou a defesa das Ruralidades com o propósito de (re)construir saberes e acolher a comunidade, junto aos conhecimentos produzidos e às formas de viver no campo, considerando os diferentes sujeitos e a organização das suas vida e lutas. Cabe destacar que esta perspectiva da pesquisa vinha sendo problematizada no decorrer dos

---

<sup>22</sup> Uma das interlocutoras-coautoras estava em licença maternidade.

Círculos Dialógicos, nos quais dialogamos sobre o fechamento das escolas rurais e o contexto histórico e político da Educação do Campo, a fim de compreendermos as novas funções que vieram junto com a urbanização, a modernização e a industrialização dos espaços produtivos.

Figura 24 – Realização do 4º Círculo Dialógico, no dia 03 de dezembro de 2019



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

No decorrer deste último Círculo Dialógico, a professora ROS (professora da rede municipal) mencionou que o meio rural apresenta alguns entraves decorrentes da modernização e industrialização que dificultam a permanência dos camponeses no campo. Ela citou o exemplo da comercialização de alimentos, que antes era uma das formas de o agricultor familiar ganhar dinheiro para complementar a renda, mas que, atualmente, por falta de recursos financeiros, alguns trabalhadores rurais deixam suas residências e buscam emprego junto ao capital monopolista no campo (agronegócio), no próprio município e em municípios vizinhos. Também foi mencionada por ela a importância de trabalhar a sustentabilidade, para desenvolvermos práticas responsáveis e que respeitam o meio ambiente.

*O processo de transformação que vimos hoje também se dá pela saída dos habitantes do campo, um dos fatores que não está segurando as pessoas no interior. Vamos pegar há uma década atrás, tu também te reporta a isso (se referindo à pesquisadora-coordenadora), tu lembra que a economia doméstica era o reforço*



*dos agricultores, se não sustentados pelas quitandas. Vendiam ovos, queijo, carneavam porco, faziam linguiça e vendiam.<sup>23</sup> Hoje é proibido. A vigilância sanitária prende, ameaça. Se tu for pega vendendo ou comprando, dá o maior rolo. Não basta ter a nota fiscal, tem que ter um espaço em casa com registro e tudo. É muita exigência. Aí tu compra no mercado uma caixinha de leite e tem até soda cáustica junto, mas o produtor não pode vender porque não tem esse espaço. Carnear mesmo, se tu tá carneando vaca para consumo e te denunciam, vai lá a fiscalização, eles prende a carne porque tu não tem o matadouro adequado para isso. (PROFESSORA ROS, REDE MUNICIPAL DE ENSINO, 2019).*

A interlocutora-coautora Esperança (2019) complementou a dala de ROS relatando que “Os comércios daqui [Quevedos] têm que comprar carne só de frigorífico”. De acordo com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), não é permitido produzir alimentos em casa para vender, isso só é permitido, por lei, se a área de preparo ou armazenamento de alimentos for isolada das demais áreas usadas como moradia. Os municípios devem seguir orientações gerais da legislação, a qual deve ser atendida para a regularização da produção e comercialização dos alimentos (BRASIL, 1999).

Tendo isso em vista, é importante que as escolas, em parceria com as secretarias municipais, criem projetos para orientar sobre empreendimentos comunitários, familiares e artesanais<sup>24</sup> que prezem pela valorização do local onde os sujeitos vivem e levem a comunidade perceber a qualidade de vida que no campo possuem. Citamos como exemplo o grupo Mulheres Trabalhadoras Rurais do Município de Quevedos, ação conjunta entre Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater/RS), Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural (Ascar) e Secretaria Municipal de Agricultura Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente, que estão incentivando a agroindústria familiar.

O grupo Mulheres Trabalhadoras Rurais se encontra, uma vez por mês, para a produção e criação de artesanatos, peças de costura e oficinas de culinária, baseadas na solidariedade e no fortalecimento político. As ações de mulheres rurais ocupam espaço no campo político e incentivam as camponesas a romper com a rígida divisão de papéis, com a invisibilidade de sua atuação, que muitas vezes acontece no campo, quando as classificam como “apenas” donas de casa, o que não é verdade. Essas mulheres ocupam terras e escolas, plantam, colhem e cultivam o desejo de serem livres e, portanto, devem ser reconhecidas como líderes, empoderadas, inspiradoras femininas (PAZZA, 2018).

<sup>23</sup> Toda sexta-feira, passava no interior um caminhão que comprava os produtos artesanais e vendia alimentos para as famílias, pois muitos moradores não tinham carro para ir até a cidade para fazer a troca de alimentos.

<sup>24</sup> O que é feito sem recurso nem meios sofisticados ou técnicas elaboradas ou industriais (DICIONÁRIO AURÉLIO).

Vale destacar que a pesquisadora-coordenadora e a professora Sol conheceram o trabalho das Mulheres Trabalhadoras Rurais na localidade de Santa Terezinha, no mesmo dia em que aconteceu este Círculo Dialógico. Na Figura 25, a seguir, estão presentes duas das participantes do projeto, que vieram nos receber na entrada da escola desativada na qual é realizado o encontro.

Figura 25 – Conhecendo o trabalho das Mulheres Trabalhadoras Rurais na localidade de Santa Terezinha.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora-coordenadora.

Uma discussão crítica, junto aos educandos e à comunidade, sobre o desenvolvimento sustentável, contextualizado a realidade dos sujeitos, pode construir sentido e significado para que reencontrem caminhos para a sua sobrevivência no campo. No decorrer do diálogo com as interlocutoras-coautoras, Esperança (2019) declarou que é preciso haver incentivo para o jovem do campo, que está cada vez mais desestimulado a atuar na agricultura familiar, pois faltam políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar e a baixa renda e a baixa densidade tecnológica (menor utilização de tecnologias e equipamentos)

colaboram para este afastamento do campo, tanto por parte dos jovens quanto de suas famílias.

Na continuidade do encontro, a professora ANE (professora da rede municipal) informou que, nas comunidades atendidas por sua escola, poucas famílias plantam alimentos, a maioria delas atua na fumicultura e que, conforme sua percepção, cada vez mais cedo, os jovens estão buscando renda imediata (trabalho remunerado mensal) em agroindústrias familiares no próprio município.

*No nosso meio social, é como se a agricultura está elitizada. É claro que os nossos aluninhos na sala de aula, entre a possibilidade de eles irem para lavoura, limpar feijão de enxada, de cultivar essas culturas que são mais braçais, mais manuais, do que eles irem trabalhar para um granjeiro, receber um salário, receber uma comissão da safra, trabalhar com uma máquina nova, com todo conforto, é claro que eles vão querer ir pra máquina do que botar um chapéu de palha e uma enxada nas costas. (PROFESSORA ANE, 2019).*

Com base nesses relatos e nas vivências da pesquisadora-coordenadora e das participantes, é possível perceber que o meio rural vem se transformando em um espaço cada vez mais heterogêneo e desigual, no qual os jovens são afetados pela ausência de perspectivas e interesse pela agricultura familiar. Nesse contexto, a necessidade de entrar cada vez mais cedo para o mercado de trabalho é um dos fatores que colaboram para o afastamento de crianças e jovens das instituições educacionais.

De acordo com Puntel, Paiva e Ramos (2011, p. 17), é preciso desenvolver projetos adequados às necessidades dos jovens rurais, pois estes “cada vez mais procuram afirmações para o seu futuro e aspiram à construção de seus projetos, geralmente vinculados ao desejo de inserção no mundo moderno”. Muitos jovens optam por ocupação em atividades assalariadas para manterem seu padrão de consumo e buscam inserção em ambientes urbanos “onde a remuneração monetária, a regulamentação das relações empregatícias, e as oportunidades de lazer e aprendizagem são maiores” (PUNTEL; PAIVA; RAMOS, 2011, p. 18).

O processo da construção do saber escolar requer uma prática pedagógica fundamentada numa concepção educacional que respeite as subjetividades, o ritmo e a diversidade cultural. Foi destacado no diálogo que muitos alunos buscam a continuidade dos estudos em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) próximos à região (PROFESSORA GRATIDÃO, 2019). A pedagogia da alternância e as organizações sob a forma de cooperativas, associações, etc. também podem ser uma oportunidade educacional para o público campestre, no entanto, este não deve se fechar para outras possibilidades.

A pedagogia crítica (FREIRE, 1983), voltada à superação das relações de poder e desigualdade econômica que estão presentes nas diversas Ruralidades, poderá auxiliar educadores e educandos a tornarem-se sujeitos questionadores e reflexivos frente à sociedade dominadora em que estamos inseridos. É importante que, aliadas aos Projetos Políticos-pedagógicos (PPPs), as escolas desenvolvam projetos vinculados às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo.

Problematizações sobre desafios atuais são o ponto de partida para reflexões, e a formação permanente se coloca como possibilidade de produção e construção do saberes. Conforme Freire (1996), ao relacionar o saber curricular com a experiência social dos educandos, a responsabilidade ética do trabalho do professor não pode ser distanciada da sua prática. O objetivo da educação deve ser atender a população de forma humanizada, respeitando a sua realidade e abrangendo a perspectiva de uma educação integral.

Quando pensamos em envolver a formação de um certo sujeito com a formação cultural, temos que ter muito claro se estamos educando para o campo ou para além do cotidiano em que culturas e contextos são perpetuados, naturalizados, pois, por meio do conhecimento, podemos criar condições que permitam a nossos alunos escolherem o que é melhor para eles. Defendemos estudos de caráter social, econômico e político que valorizem e garantam a todos condições de criticidade, mediante uma educação que leve em consideração as particularidades dos alunos, de forma a propiciar avanço contínuo na ampliação de conhecimentos.

Um trabalho educacional que anseie uma formação para a autonomia deve conhecer as famílias camponesas para saber quais suas expectativas: é que seus filhos permaneçam no campo ou não? Como educadores, precisamos fazer um trabalho referendado, legitimado junto a pais, familiares, município, e juntos traçar projetos interdisciplinares que possam suprir as necessidades dos sujeitos. Temos de ter em mente que não há soluções prontas e acabadas, mas que podemos nos reunir e pensar juntos.

Essa questão está associada a políticas públicas, em nível micro e macro, pois municípios têm de conhecer suas necessidades, para pensar a educação para o desenvolvimento econômico e social. Não é algo separado da sala de aula, é preciso conversar em amplo aspecto, para projetar ações que contemplem as necessidades dos sujeitos.

Neste 4º Círculo Dialógico, ficaram evidentes, por meio dos diálogos, condições que podem contribuir para a permanência das famílias e dos jovens no campo: valorização da identidade do agricultor (concebida através da educação); fortalecimento da agricultura familiar; melhoria na infraestrutura de trabalho para o agricultor familiar (aquisição de

máquinas e equipamentos), para propiciar um trabalho mais leve; divisão dos resultados financeiros (participação de jovens e mulheres na gestão e na tomada de decisões); e investimento no aumento das opções de lazer no meio rural.

Na continuidade do encontro, a pesquisadora-coordenadora compartilhou, com as interlocutoras-coautoras, as professoras da rede municipal e a professora Sol, as ações que foram levantadas no decorrer do estudo e dos Círculos Dialógicos, que nos indicam o caminho para a construção coletiva de propostas que colaboram para a Educação com o Campo:

- junto às Instituições de Ensino Superior (IES), à União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e à Secretaria Estadual, buscar construir projetos e políticas públicas que contribuam para a construção da cidadania da população do campo, mediante o desenvolvimento sustentável. Exemplos: propor programas de incentivo à agricultura familiar; conscientizar educandos e comunidade sobre o desmatamento das florestas e o uso de venenos;
- não tentar “convencer” os estudantes sobre nossas ideias, mas sim mostrar a eles o conhecimento científico e deixar que escolham o caminho a seguir;
- pensar, junto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, políticas sociais que possibilitem alternativas de desenvolvimento para o campo e sejam capazes de aumentar a autoestima da sua população, promovendo a cidadania e a participação social;
- incentivar a gestão coletiva da produção, pela prática da cooperação, da economia solidária;
- propiciar qualificação profissional que contemple a criticidade, a rigorosidade metódica, a afetividade e a relação dialógica, em vista de uma educação para a autonomia efetivamente libertadora, proposta dos Círculos Dialógicos, que vem ao encontro do objetivo desta tese;
- estimular a difusão de boas práticas, inspirar educadores e educandos com bons exemplos. Exemplos: trazer produtores da região para contar sobre seu trabalho, valorizando o produtor familiar e reconhecendo a relevância do campo.

Em relação às boas práticas, a professora ROS citou o exemplo de um produtor local de nozes.

*Nós temos o seu Edi que produz nozes no Recanto das Nogueiras, e o JA, meu filho, vai consorciar com as nogueiras a criação de abelhas, e tudo pra exportação, é coisa mais linda, na chácara dele, tudo é orgânico, tudo é projetado. O JA trabalha e eu vou junto com ele pra aprender. O pomar das nogueiras é coisa mais linda do mundo, porque, do ângulo que tu olhar, elas estão alinhadas. Agora ele gastou uma*

*fortuna fazendo açudes, aí ele tem toda vazão de água, ele exportou as nozes pra Hungria. A primeira colheita dele foram quilos de nozes, e ele disse que a qualidade das nozes dele estão acima do padrão mundial, é disputadíssimo. Ele disse que o espaço, o solo, o ar, tudo é pensado. Ele me disse que seu próximo passo é levar a gurizada da escola lá pra mostrar pra eles. (PROFESSORA ROS, 2019).*

É possível observar, no relato da professora ROS, que o produtor preza por uma produção mais sustentável e segura. Ao beneficiar o meio ambiente com práticas de conservação do solo, o agricultor se beneficia com produtos saudáveis e de qualidade. O emprego de práticas produtivas mais equilibradas e o menor uso de insumos industriais aplicados à produção protegem o meio ambiente e melhoram as condições dos trabalhadores e de sua família. No decorrer do diálogo, a professora Sol (2019) complementou dizendo: “*também é necessário incentivar o profissionalismo. O produtor não é diferente de um empresário, ele deve atuar em diversas frentes para ser bem-sucedido: social, ambiental e econômico*”. O produtor rural precisa de conhecimentos técnicos e empíricos para avaliar o sistema orgânico e fortalecer os recursos naturais e socioeconômicos disponíveis.

Na continuidade do diálogo, destacamos a ausência de direitos que ainda temos que conquistar frente às adversidades com as quais se deparam professores e gestores em escolas do campo:

- falta de comprometimento governamental com a geração de renda no meio camponês;
- limites das políticas e legislações no âmbito da multisseriação. Necessidade de socializar conhecimentos sobre metodologias condizentes com a realidade que os professores estão vivenciando;
- formação permanente que possibilite aos educadores partilhar inquietações sobre o desenvolvimento de práticas educativas crítico-reflexivas no âmbito da docência e da gestão escolar, a qual deveria se configurar como uma política de estado, uma vez que muitos municípios não garantem condições de formação contínua dos professores em seu local de trabalho;
- ausência de uma educação multisseriada na formação inicial vivida pelos professores unidocentes, o que traz lacunas em termos de ciências formativas difíceis de suprir. É importante compreendermos quais os conceitos e conteúdos que devem ser trabalhados na Educação do Campo e conhecermos e vivenciarmos atividades com aproximações curriculares.
- inexistência de indicadores, em nível macro, que representem com exatidão o desenvolvimento, as fragilidades e as inconsistências dos diferentes contextos, das novas

funções do meio rural, das mudanças nas famílias, as explorações agropecuárias e agrícolas, bem como as demandas da população dos centros urbanos pelos produtos e serviços rurais. Há uma diversidade de fatores que impactam no baixo índice das escolas públicas rurais do campo e que não são considerados por indicadores, embora deveriam ser levados em consideração, como as condições socioeconômicas historicamente imbricadas na trajetória dos sujeitos, particularidades e especificidades regionais e locais.

- flexibilização e organização do trabalho pedagógico, com adequação do calendário escolar. No Plano Municipal de Educação (PME 2015/2025) de Quevedos, na Meta 2, uma das estratégias é “Incentivar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região” (QUEVEDOS, 2015, p. 6). Expandir o atendimento específico às populações do campo pode auxiliar os jovens na permanência e conclusão do ensino.

- consulta, por parte dos docentes, às diretrizes e utilização das referências da Educação do Campo para aplicar as metodologia adequadas à realidade dos educandos. Registra-se, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a possibilidade de elaboração de 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 do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 25).

Ao dialogarmos sobre esta última limitação que o contexto do campo apresenta, foi problematizada pela professora ANE (2019) a seguinte questão: *“estivemos discutindo o conceito de Educação do Campo, é obrigatória as escolas serem do campo, a legislação obriga ou temos abertura para escolher?”*

A pesquisadora-coordenadora respondeu que a proposta educacional da Educação do Campo deve ser compreendida como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, pois propõe práticas sintonizadas com as especificidades que configuram as diversidades do campo no Brasil. Destacou ainda que as políticas públicas garantem um currículo voltado para a realidade das escolas do campo, defendido a partir da luta dos movimentos sociais. Na continuidade do diálogo, a professora ANE (2019) afirmou: *“o nosso currículo não teve adequação nenhuma com essas políticas”*.

A pesquisadora-coordenadora mencionou ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus Art. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem se adaptar às necessidades dos estudantes e que a legislação educacional brasileira oferece ampla base legal para que os currículos escolares atendam as particularidades da vida no campo (BRASIL, 1996). Princípios e procedimentos dos parâmetros legais visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, que deve estar vinculada à realidade e referenciada nos saberes próprios dos povos camponeses (BRASIL, 2002). A realidade exige posição teórico-prática e política para compreendermos a educação do campo em sua historicidade enquanto projeto educativo.

A presente pesquisa abordou essa demanda no 1º Círculo Dialógico, “O dialogar com professoras gestoras a partir de políticas públicas educacionais”, junto às interlocutoras-coautoras. A fraca abordagem as políticas públicas e ações governamentais é uma fragilidade apresentada que temos de sanar, pois o conhecimento destas pode auxiliar professores e gestores a orientarem ações para o alcance dos objetivos traçados. A garantia de direitos envolve compromissos e tomadas de decisões para determinadas finalidades.

No decorrer desta pesquisa, essas questões foram dialogadas e problematizadas. Um exemplo foi o estudo do subcapítulo 2.1.1.1, “Articulações e programas para a Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais”, o qual apresentou programas sociais específicos para a Educação do Campo que poderiam ser aderidos para fortalecer a formação de professores e garantir alguns direitos de cidadania dos camponeses. Para aderir a esses programas, é necessário compreender o que são e quais seus objetivos, tanto para o governo quanto para a sociedade.

Nas narrativas das interlocutoras-coautoras, foi notável que o município não havia aderido, no decorrer dos anos, a nenhum dos programas mencionados pela pesquisa. Na maioria das vezes, a falta de conhecimento e compreensão, por parte dos gestores e educadores, sobre a conjuntura das políticas educacionais e das ações governamentais acaba por gerar entraves no desenvolvimento das políticas de Estado e de Governo.

De acordo com Silva (2002, p. 18), programa “é um conjunto de atividades constituídas para serem realizadas dentro de um cronograma e orçamento específicos disponíveis para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis”. Nesse sentido, a aplicação de alguns programas pode trazer benefícios para a sociedade e ajudar a melhorar a educação no país, que historicamente enfrenta muitos desafios ainda não superados.



Atualmente, a Educação do Campo apresenta defasagem de programas específicos que busquem apreender as tensões da realidade. Precisamos buscar desenvolver projetos educativos que estejam assegurados nos direitos políticos, como crítica projetiva de transformações. É necessário investir na educação, pois os investimentos feitos até agora não foram o suficiente para melhorar a qualidade da educação em todos os contextos brasileiros.

Na inconclusão dos temas geradores e por nos considerarmos seres inacabados, encerramos os Círculos Dialógicos concluindo que a gestão democrática da escola pública contribui positivamente para a qualidade do ambiente escolar (LÜCK, 2005). O professor é o mediador e tem de assumir uma postura crítica diante da realidade social e, acima de tudo, entendê-la, para o melhor desempenho de seu ensino e, conseqüentemente, do melhor aprendizado do aluno.

A interação entre universidade e comunidade por meio da formação permanente evita que gestores e professores trabalhem isolados, ao estimular a busca pelos objetivos de uma educação de qualidade, a fim de melhorar a qualidade pedagógica e motivar todos os envolvidos no processo educacional. De forma colaborativa, a esperança e o compartilhamento foram fatores importantes para a construção deste estudo, que não pretende se encerrar, dada a amplitude e complexidade envolvendo a Educação com o Campo.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar não é moldar uma mente. É libertá-la dos moldes... é fazer o outro mais preparado para ser, de fato, quem é. (EDUCAR..., 2017).<sup>25</sup>

A Educação do Campo tem sido um desafio para gestores e professores, pois a escola como espaço de transformação exige posição teórico-prática e política para a compreensão de si mesma enquanto projeto educativo. A Educação do Campo ainda caminha para consolidar um ensino que leve em consideração as possibilidades de mudanças do contexto social, econômico e cultural que exerce influência na organização do sistema de ensino, na escola e no trabalho do professor. As políticas públicas e as ações governamentais voltadas às escolas do campo ainda são relegadas à “não necessidade” na sociedade.

Após refletir sobre as situações expostas neste estudo, esta tese propõe a **Educação com o Campo**, isto é, uma formação permanente de educadores e educandos, que anseie uma formação para a autonomia de ambos. A Educação com o Campo como proposta de formação permanente leva em conta as diversidades culturais, sociais e regionais do país e oportuniza espaços de reflexão das ações pedagógicas histórico-críticas e emancipatórias.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a repercussão das Ruralidades nas escolas da rede municipal de ensino de Quevedos, Rio Grande do Sul, a fim de compreender suas implicações no processo de formação permanente de professores. A formação realizada junto às interlocutoras-coautoras e aos professores da rede municipal de Quevedos possibilitou realizar uma formação permanente, pautada na consciência de que somos sujeitos aprendentes, ao articularmos a produção de memórias e conhecimentos, a partir do pluralismo, denominado na tese como Ruralidades, pois os sujeitos do campo são diversos e os lugares onde vivem são permeados pela diversidade cultural, organizada a partir de lutas, mobilização social e estratégias de sustentabilidade, que precisam ser incorporadas à reflexão político-pedagógica.

A formação permanente de professores foi perpassada pela criticidade e reflexividade na perspectiva das Ruralidades como espaços conectivos, a saber, universos múltiplos, nem superiores nem inferiores ao espaço da cidade, mas espaços, tempos e movimentos científicos e culturais, interdependentes, que se interligam à história, à política, à economia, à contemporaneidade com o ensino e as realidades singular/plural dos seus sujeitos. As Ruralidades, aqui defendidas, são pauta da Educação com o Campo, a qual se propõe a ser

---

<sup>25</sup> Essa frase se refere ao curta-metragem de animação “A cloudy lesson - *Como fazer nuvens*”, que conta a história de um avô ensina ao neto que grandes ideias podem nascer de acidentes.

integrada com o lugar, com as pessoas e com a cultura. É preciso pensar a escola como uma rede, como um sistema articulado, com propostas e demandas de valorização do campo, da agricultura e da profissão de agricultor.

No contexto metodológico, foram realizados os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, para desenvolver a formação permanente e compreender as Ruralidades, com o propósito de re-constituir saberes e acolher a comunidade, junto aos conhecimentos produzidos e as formas de viver com o campo, considerando os diferentes sujeitos e a organização de suas vidas e lutas. A formação proposta buscou não apenas a (trans)formação da prática, mas também possibilidades de revermos nossa forma de pensar e agir. Os movimentos espiralados permitiram a reflexão sobre situações-problema que foram desveladas pelos temas geradores, possibilitando a criação de condições para nossa auto(trans)formação.

Nesse sentido, destacaram as interlocuções dialógicas realizadas no 1º Diálogo Narrativo, que teve como objetivo sensibilizar e estimular os docentes a participarem da construção de um Projeto Político-pedagógico (PPP) colaborativo, que os colocasse em evidência enquanto educadores-políticos, capazes de tratar a educação para além da sala de aula, como cidadãos portadores de direitos, conscientes e autônomos, que refletem sua realidade política e pedagogicamente.

No 1º Círculo Dialógico, evidencia-se a compreensão dos caminhos necessários à efetivação da educação em uma perspectiva emancipadora, que impulsionou a busca da consciência crítica para compreender que esta tese apresenta uma proposta de formação permanente de Educação **com** o Campo, mas tem como referência o paradigma da Educação **do** Campo, pois não nega o direito a uma educação como direito coletivo e contextualizado que movimentos sociais e organizações de trabalhadores camponeses garantiram por meio de políticas públicas. Ao respeitar o processo histórico e político que foi vivenciado durante o decorrer do tempo, fortalecemo-nos com o coletivo em busca de entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo.

No 2º Círculo Dialógico, ressignificamos nosso olhar para as classes multisseriadas, realidade no Município de Quevedos, o que acabou por demandar maiores discussões acerca da multisseriação no campo enquanto espaço propício à construção de novos saberes escolar. A continuidade desse diálogo-problematizador deu-se junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (Gepfica) no 3º Círculo Dialógico, quando elencamos desafios e possibilidades de intervenção para a multisseriação, bem como

as necessidades que permeiam a realidade da Educação do Campo, a fim de compreender e repensar as práticas pedagógicas no universo escolar.

No 2º Diálogo Narrativo, integramos professores do Município de Quevedos, o Gepfica e professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ao diálogo sobre a importância do planejamento interdisciplinar articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e relacionado ao contexto dos alunos. Nesse encontro, também refletimos sobre afetividade e motivação na atuação profissional e sobre a possibilidade de percebermos, juntos, a diversidade e horizontalidade de saberes no processo de ensino-aprendizagem.

No 4º Círculo Dialógico, fizemos o encerramento dos encontros, retomado os objetivos da tese e pontuando os desafios percebidos no decorrer da pesquisa. Também dialogamos sobre a importância de espaços colaborativos de aprendizagem, estratégias e possibilidades de intervenção em relação ao que ainda falta conquistarmos. Além disso, elencamos ações que podem ser realizadas junto a educadores e educandos para alcance do objetivo de consolidar a proposta de Educação com o Campo. É possível afirmar que a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos propiciou momentos de reflexividade sobre a realidade e os fatos que a compõem.

As intenções expressas nesta tese, a partir dos princípios da concepção freireana de educação, apontaram limites e possibilidades enfrentados pelas interlocutoras-coautoras durante o processo dialógico de formação permanente, conforme argumentado na contextualização do estudo realizado. Mediante os dados analisados, ainda se observou que poderia ser realizados novos estudos em relação aos limites enfrentados na escolarização no âmbito da multisseriação. O Gepfica poderia dar continuidade em pesquisas que possibilitem espaços para educadores e educandos de classes multisseriadas se expressarem, pois consideramos importante conhecer e vivenciar atividades com aproximações curriculares e compreender quais conceitos e conteúdos devem ser trabalhados na Educação com o Campo, suprimindo, assim, lacunas em termos de ciências formativas.

Imbernón (2010) pontua a formação como um processo contínuo da escola, de ação-reflexão-ação, necessária para a mudança, o desenvolvimento e a melhoria do sistema educacional, o que pudemos verificar, no presente estudo ser impactos positivos da formação permanente, sistematizada de forma sempre processual e contínua. No mesmo sentido, Freire (1996) defende que formar ultrapassa o movimento de treinar o educando. É preciso se colocar como sujeito em constante transformação num movimento permanente de procura e de curiosidade.

Ser professor não é tarefa fácil, visto que não é suficiente que ter o conhecimento científico, é preciso também ter uma visão crítica do atual contexto educacional e perceber a forma como a teoria da educação pode contribuir para a formação de seus educandos em cada uma das etapas de seu crescimento. A escola é o espaço de formação social e política dos sujeitos e, principalmente para quem vive no campo, é também um espaço de luta e resistência.

É importante enfatizar que este estudo foi muito gratificante para a pesquisadora-coordendora, pois a escrita da tese foi texto vivo, que pulsou e a desafiou a explorar situações-problema da realidade e a construir conhecimentos com significado, que discutam e debatam temas geradores com educadores e educandos que incidirão nos processos de ensino-aprendizagem.

A formação permanente colaborativa entre universidade e Município de Quevedos veio ao encontro de uma Educação com o Campo, dialógica e reflexiva, focada nas necessidades educacionais das gestororas interlocutoras-coautoras da pesquisa. A parceria entre município e universidade foi algo singular, único e muito especial, conforme busquei demonstrar nesta pesquisa.

Embora ainda existam limites educacionais a serem superados, é tempo de nos armarmos de coragem e nos unirmos profissionalmente para buscar dinâmicas de interação que avancem na perspectiva de atender as necessidades não garantidas, na construção de uma escola de todos e para todos. Ao respeitar a diversidade, podemos construir um mundo mais justo e inclusivo, condição que estrutura uma sociedade democrática.

## REFERÊNCIAS

- ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux. **A construção curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na Escola Municipal Santa Rita, na cidade de Diadema – SP.** 2009. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de. **Por uma docência institucional: professores(as) formadores(as) dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Farroupilha e seus processos auto(trans)formativos.** 2019. 335p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2019.
- ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos de; HENZ, Celso Ilgo. Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 304-324, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180035>. Acesso em: 15 maio 2021.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/753/526>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. A formação do professor e as práticas de leitura e escrita nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 137-146, jan./jun. 2012.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização e formação de professores: algumas reflexões sobre a leitura e a escrita Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 375-387, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117127493010.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2020.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Processos de formação e memória docente. In: DUBAL, Aline Machado *et al.* **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/a5.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituístes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional.** 2001. 266p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. In: ARROYO Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castana (org.). **Por uma Educação Básica do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de educadores e educadoras do campo.** Brasília, DF: Mimeo, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. **As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural**. 2012. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6992>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BALSADI, Otavio Valentim. Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./mar. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000100017](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000100017). Acesso em: 23 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATALHA, Denise Valduga. **As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas de campo no município de Palmeira das Missões – RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográfico**. 2011. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6978>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BATALHA, Denise Valduga. **Gerações e história de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores**. 2017. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15687>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL: História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar**. Vitória: Pedagogia em Foco, 1993.

BLUME, R. **Território e Ruralidade: a desmistificação do fim do rural**. 2000. 179p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4671/000458631.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BOLZAN, Mariane. **Entrelaçamento da história de vida com os processos formativos de uma professora de escola no campo do Município de Restinga Sêca/RS**. 2016. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7280>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas**. São Paulo: Unesp, 2005. (Série Paulo Freire).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 mar. 2020.



BRASIL. **Como melhorar seu Ideb**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/indice-de-desenvolvimento-da-educacao-basica>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm). Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Decreta Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 ago. 1946.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD Campo 2013: Guia de Livros. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm). Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18242.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18242.htm). Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23dez.1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999. Define o Sistema Nacional de Vigilância Sanitária, cria a Agência Nacional de Vigilância Sanitária, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jan. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9782.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9782.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos Secad 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiYqemfpJDvAhVjHbkGHa6CAsYQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsecad%2Farquivos%2Fpdf%2Feducacaocampo.pdf&usg=AOvVaw1c6NBpMn0j7zt7Hp n-CQpD>. Acesso em: 7 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjxi\\_73l5DvAhVmD7kGHSDAALUQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Frceb004\\_10.pdf&usg=AOvVaw33xYFsNhNJtwVA9Gk1VBQp](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjxi_73l5DvAhVmD7kGHSDAALUQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Frceb004_10.pdf&usg=AOvVaw33xYFsNhNJtwVA9Gk1VBQp). Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena para as Relações Étnico-Raciais. **Pronacampo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [201-?]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18720](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. **Caderno de subsídios**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/produto/pronaf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB/ CNE nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf). Acesso em: 7 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Procampo**: apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, [20--?]. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673). Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projovem Campo**: saberes da terra. Apresentação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo—saberes-da-terra>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Panorama da Educação no Campo**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf). Acesso em: 19 maio 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º1**. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BUZATO, Heidi. A nova ruralidade. **Folha de S. Paulo**, 8 ago, 2013. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/colunas/2013/08/1323327-a-nova-ruralidade.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147-160.

CARVALHO, Luciana Carrion. **Metanoia**: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma Escola do Campo. 2015. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7197>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **Pensatas pedagógicas**: nós e a escola: agonias e alegrias. Petrópolis: Vozes, 2018.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DA ROSA RIBAS, Juliana. **O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS**: desenvolvimento profissional e saberes experienciais. 2016. 118p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

DA SILVA, Paulo Sérgio. A Constituição de 1934. **Revista de História**, Rio de Janeiro, abr. 2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/a-polaca>. Acesso em: 6 jul. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (ed.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. EDUFBA: Salvador, 2012. p. 9-14.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-161, abr. 2010.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. **Narrativas (auto)biográficas**: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada. 2014. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7116>. Acesso em: 16 abr. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.921-946, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 nov. 2019.

DURLI, Zenilde. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 199-218. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

DUTRA, Suyan Barcellos; ANTUNES, Helenise Sangoi. Concepções da educação do campo e os desafios para o currículo das escolas multisseriadas. In: FOLMER, Ivânio; MEUER, Ane Carine. **Territórios em movimento**. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 141-149.

EDUCAR não é moldar uma mente. É libertá-la dos moldes. **Revista Pazes**, 10 maio 2017. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/10284-2/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ERICHSEN, Luzita Maria; NUNES, Ana Luiza Ruschel. As Artes Visuais como mediação na superação da hiperatividade: um estudo de caso. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 4, n. 1, ano 2011. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3212>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ESCOLAS itinerantes: espaços móveis de discussão e aprendizado no campo. **Fundação Telefônica Vivo**, 9 de agosto de 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/educacao-do-seculo-xxi/escolas-itinerantes-espacos-moveis-de-discussao-e-aprendizado-no-campo/>. Acesso em: 27 jun. 2018.

ESTUDOS AVANÇADOS. **Escola itinerante em acampamentos do MST**. São Paulo, v.15, n. 42, maio/ago. 2001. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200011). Acesso em: 6 jul. 2015.

FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no Ensino Rural têm para nos contar?** Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. 2010. 220p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=172739](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=172739). Acesso em: 16 abr. 2018.

FARIAS, Graziela Franceschet. O rural como território(s) do imaginário social. Há, portanto, significações? In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 181-200. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

FARIAS, Graziela Franceschet. **Territórios docentes: as significações sociais imaginárias no contexto de projetos de educação do campo**. 2014. 183p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3482>. Acesso em: 16 abr. 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Divaldo Pereira. **Vida feliz**. Salvador: LivraEspírita Alvorada, 1992. Disponível em: [http://bvespirita.com/Vida%20Feliz%20\(psicografia%20Divaldo%20Pereira%20Franco%20-%20espírito%20Joanna%20de%20Angelis\).pdf](http://bvespirita.com/Vida%20Feliz%20(psicografia%20Divaldo%20Pereira%20Franco%20-%20espírito%20Joanna%20de%20Angelis).pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

FREIRE, Paulo, **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. (O Mundo, Hoje) 10 v.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira ; Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje). 24 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagoga do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção O Mundo, Hoje). 21 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época) 23 v.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. As escolas do campo que funcionam dentro dos assentamentos preparam para o universo agrícola e para a vida ao redor. 09 ago. 2016. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/escolas-itinerantes-espacos-moveis-de-discussao-e-aprendizado-no-campo/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100002). Acesso em: 20 abr. 2018.

GATI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GELOCHA, E. A. N. **Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS**: um estudo de caso. 2016. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e História da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 835 - 850, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835>. Acesso em: 20 dez. 2020.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto[trans]formação permanente de professores. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo. (org.). **Dialogus**: Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto[trans]formação de professores. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 17 – 28.

HENZ, Celso Ilgo. Círculos, dialógicos investigativo-formativos: pesquisa-formação permanente de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS, 8., Bento Gonçalves, 2014. **Anais** [...], Bento Gonçalves: IFRS, 2014.

HORTON, Myles; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL. Sistema FIRJAN. IFDM. 2018. Disponível em: <https://www.firjan.com.br/data/files/E8/06/F0/D5/58E1B610E6543AA6A8A809C2/Methodologia%20IFDM%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2020.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor do ensino superior. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (org.). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 95-106.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio *et al.* 2. ed. rev. ampl. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Entrevistas e encontros**. São Paulo: Cultrix, 1977.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 3, n. 131, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200010). Acesso em: 17 nov. 2020.

LEÃO, Débora Ortiz de. Políticas educacionais e formação docente: repercussões no cotidiano escolar e nas práticas de alfabetização. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 15., 2., 2011, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0129.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização**: formação, saberes e práticas docentes. 2009. 109 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3606/1/412612.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LEÃO, Débora Ortiz de; FERNANDES, Cleoni Barbosa. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: políticas curriculares e formação de professores. In: **Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFe)**: Contributos teóricos e práticos. Porto: UPortol, 2019. p. 486-497.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes).

LOURAU, René. **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1993.

LÜCK, Heloísa *et al.* **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes. 2005.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016. 2 v.

MARANGON, Cristiane. Juntos eles aprendem melhor. **Blog Nova Escola**, 01 out. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1714/juntos-eles-aprendem-melhor>. Acesso em: 10 abr. 2019.



MARCHI, Thaís Virgínea Borges. A formação de professoras da Educação Rural sobre a violência. 2012. 156p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6993>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MARTINS, Neurilene. Como organizar o ensino em classes multisseriadas? **Questão de Ensino**, 27 abr. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/138/como-organizar-o-ensino-em-classes-multisseriadas>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MENDES, Marciane Maria. **A escola do campo e seu significado**: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de Educação do Paraná. 2009. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 9 jul. 2018.

MENEZES, Luis Carlos de. (org.). **Professores**: formação e profissão. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MEURER, Ane Carine. Projeto Político-pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas escolas do campo. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. *et al.* (org.). **Experiências e diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 16-26.

NÓVOA, Antônio. (1992). A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 12 abr. 2017.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-76, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

OLIVEIRA. Assis da Costa; PARENTE. Francilene de Aguiar; DOMINGUES, William César Lopes. Pedagogia da Alternância e(m) etnodesenvolvimento: realidade e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1545-1565, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-63216.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

OTRANTO, Celia Regina. Educação Profissional Agrícola no Brasil: história e política. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO JOÃO PESSOA, 9., João Pessoa. **Anais** [...], João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 15 a 18 de agosto de 2017. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo9/individual/6702-6712.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARRA, Violeta. **Las últimas canciones de Violeta Parro**, 1961.

PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, investigar o devir: o inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGI, Maria da Conceição; Abrahão, Maria Helena Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas metodológicas da pesquisa (autobiográfica)**. Natal: EDUFN; EDIPUC; EDUNEB, 2014. Tomo II.

PAZZA, Vanessa Moletta. **Da porteira para dentro: relatos vivências e memórias de mulheres Quevedenses**. Quevedos, 2018.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

PERGUNTAS e respostas: o que são as classes multisseriadas? **Todos pela Educação**, 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/23412/perguntas-e-respostas-o-que-sao-as-classes-multisseriadas>. Acesso em: 13 set. 2015

PETERINI MARQUEZAN, Lorena Inês. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res]significações**. 2015. 328 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3497>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PIGATTO, Carolina Zasso. *et al.* A auto[trans]formação com Professores: os Círculos Dialógicos como ferramenta de autonomia e diálogo na escola pública. In: FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, FRONTEIRAS FREIREANAS: DIÁLOGOS E TRAJETÓRIAS, 18., 2016, Jaguarão. **Anais** [...], Jaguarão: Unipampa, 2016. Disponível em: <https://claec.org/eventos/index.php/lpf/LPF/paper/viewFile/61/112>. Acesso em: 14 maio 2018.

PIRES, Angela Monteiro. **A Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTUGAL, Jussara Fraga; SOUZA, Elizeu Clementino de. Ser de um certo lugar”: geo(bio)grafias de professores do sertão do sisal. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 148-180. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

PREFEITURA DE QUEVEDOS. **Lei nº 784, de 07 de julho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME – e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/q/quevedos/lei-ordinaria/2015/79/784/lei-ordinaria-n-784-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE QUEVEDOS. **Lei Municipal nº 065, de 07 de janeiro de 1994**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do município respectivo quadro de cargos dá providências. Disponível em: <https://quevedos.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7796&cdDiploma=19940065#a27>. Acesso em: 20 de nov. 2018

PUNTEL, Jovani Augusto Puntel; PAIVA, Carlos Águedo Nagel Paiva; RAMOS, Marília Patta Ramos. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. In: CIRCUITO DE DEBATES ACADÊMICOS, 1., 2011, Brasília. **Anais [...]**, Brasília: Ipea, 2011. p. 1-20. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo20.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Constituição (1937)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 17 jul. 2016.

RIBAS, Josiane da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi. “Recuerdos” da memória de uma professora de classe multisseriada. **Políticas Educativas**, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/88460>. Acesso em: 15 jan. 2019.

RIBEIRO, José Carlos. **O sindicalismo de trabalhadores rurais no Brasil**: origem do sindicalismo no Brasil. Recanto das Letras, 23 jan. 2008. Disponível em <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/829642>. Acesso em: 27 jun. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEed nº 345, de 12 de dezembro de 2018**. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre, 2018. Disponível em: [https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEED-RS\\_20181219130446resolucao0345.pdf](https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEED-RS_20181219130446resolucao0345.pdf). Acesso em: 4 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SE/DP, 2018. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/Sobre/Index>. Acesso em: 1 dez. 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça**, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2015. (Série caminhos da formação docente).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos Santos; SOUZA, Elizeu Clementino de. Trajetória de vida e profissional de professoras de classes multisseriadas: alguns apontamentos. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Formação e trabalho docente em contexto rural**: diálogos teórico-metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 87-144. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p.185-212, 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362018000100185&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000100185&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Cármen Maria França da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul. 2019. 155p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19713/DIS\\_PPGPPGE\\_2019\\_SILVA\\_CARME N.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19713/DIS_PPGPPGE_2019_SILVA_CARME N.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 15 dez. 2020.

SILVA, Felipe Costa da. **Entrelaçando histórias de vida e o sentimento de pertencimento**: reflexões de uma coordenadora pedagógica sobre as ações da gestão escolar. 2020. 50p. Monografia (Graduação em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

SILVA, Maria Lúcia Leite da; LEÃO, Débora Ortiz de. A gestão escolar democrática e o princípio de valorização e reconhecimento do trabalho do professor. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 77-90, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/32901>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Pedro Luiz Barros; COSTA, Nilson do Rosário. A avaliação de programas público: reflexões sobre a experiência brasileira. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2002.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do campo**: por uma superação da Educação Rural no Brasil. Curitiba: UFPR, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 abr. 2017.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Educação e Ruralidades: olhares cruzados sobre Ruralidades contemporâneas. Presentation. **Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 1, n. 1 jan./jun. 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-30.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A caminho da roça: olhares, implicações e partilhas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-28.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Educação e Ruralidades: olhares cruzados sobre Ruralidades contemporâneas. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 15-18, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/379/326>. Acesso em: 8 dez. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais (auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Fórum Identidades**, Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em:

[www.posgrap.ufs.br/periodicos/.../DOSSIE\\_FORUM\\_Pg\\_37\\_50.pdf](http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/.../DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf). Acesso em: 25 jun. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ANTUNES, Helenise Sangoi. Diálogos iniciais: interfaces entre trabalho docente e Educação Rural. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 19-30. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

SPENCER, Herbert. **Do progresso: sua lei e sua causa**. Tradução de Eduardo Salgueiro. Lisboa: Editorial Inquérito, 1939.

STAKE, Robert. **The art of case study research**. Thousand OAKS, p. 49-68, 1995.

Disponível em: <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Stake1995.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Michele Freitas. Educação do campo e formação de educadores: o duelo entre hegemonia e resistência. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2009. (Coleção Diálogos Contemporâneos). 4 v.

TOMÁZ, Adeliâne Silva *et al.* O papel do projeto político pedagógico e do currículo na construção coletiva de uma escola de qualidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVIII, n. 000119, jan. 2018. Disponível em:

<https://semanaacademica.com.br/artigo/o-papel-do-projeto-politico-pedagogico-e-do-curriculo-na-construcao-coletiva-de-uma-escola-de>Acessado em: 29 dez. 2020.

TRINDADE, Lenir Marina; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed.- Petrópolis: Vozes, 2013. p. 12-28.

WIKIPÉDIA. **Banco Mundial**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco\\_Mundial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial). Acesso em: 7 set. 2015.

WIKIPÉDIA. **Kairós**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kair%C3%B3s>. Acesso em;

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMMERMANN, Angelita; MEURER, Ana Carine; DE DAVID, Cesar. A formação dos sujeitos do campo e a pedagogia da alternância: da França ao sul do Brasil. **Revista NERA**, v. 23, n. 51, p. 300-327, jan./abr., 2020.

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Município de Quevedos  
Secretaria Municipal de Educação

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Simone de Fátima Ribeiro, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Quevedos, autorizo a realização do estudo "Formação Permanente de Professores: criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos", a ser conduzido pelas pesquisadoras Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Helenise Sangoi Antunes, Professora Associado IV do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, da UFSM.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Quevedos, 11 de Outubro de 2018

Simone de Fátima Ribeiro  
Secretaria Municipal de Educação  
Secretaria Municipal de Cultura, Desporto e Turismo  
Port. Mun. 4382/2017



Município de Quevedos  
Secretaria Municipal de Educação

#### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Neusa dos Santos Nickel, abaixo assinado, responsável pelo Município de Quevedos, autorizo a realização do estudo "Formação Permanente de Professores: criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos", a ser conduzido pelas pesquisadoras Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Helenise Sangoi Antunes, Professora Associado IV do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação, da UFSM.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Quevedos, 11 de Outubro de 2018

Prefeita Municipal  
Neusa dos Santos Nickel

Neusa dos Santos Nickel  
Prefeita Municipal  
Quevedos - RS



## ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** Formação Permanente de Professores: criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr.ª, Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/ Metodologia do Ensino

**Telefone para contato:** (55) 99165-8902, (55) 98141-5446

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

**Local da coleta de dados:** Secretaria Municipal de Educação – Quevedos, RS

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão gravados em áudio e coletados por meio de entrevista narrativa e Circulos, dialógicos investigativo-formativos. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332 A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Prof.ª, Dr.ª, Helenise Sangoi Antunes. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., e recebeu o número Caac .....

Santa Maria, 21 de DEZEMBRO de 2018

  
Helenise Sangoi Antunes  
Pesquisador responsável



## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título do estudo:** Formação Permanente de Professores: criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos

**Pesquisador(es) responsável(is):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Metodologia do Ensino

**Telefone para contato:** (55) 99165-8902, (55) 98141-5446

**Endereço:** CE/UFSM – Sala 3332a – sala da pesquisadora responsável

**Local da coleta de dados:** Secretaria Municipal de Educação – Quevedos, RS

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Se você aceitar participar desta pesquisa, após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, assine ao final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outro é do pesquisador responsável). Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Este estudo tem como objetivo geral investigar a repercussão das ruralidades nas escolas da rede municipal de ensino de Quevedos, Rio Grande do Sul (RS), a fim de compreender suas implicações no processo de formação permanente de professores. Neste sentido, ao aceitar fazer parte desta investigação você professor(a) participará de entrevistas narrativas e círculos dialógicos investigativo-formativo, as quais abordarão aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, narrando suas estratégias adotadas para produzir e socializar saberes e metodologias no âmbito das ruralidades. As entrevistas acontecerão em horários e locais marcados, conforme sua disponibilidade, e serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta das informações. Esse processo não resultará em prejuízos no que se refere a compreensão do contexto de suas narrativas.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Após a realização e a transcrição das entrevistas, o conteúdo será entregue a você, para possíveis alterações, inclusões, exclusões de excertos das falas que considerar pertinente, ou não autorizar sua análise e posterior publicação.

Destacamos que sua participação nesta investigação terá como benefício a possibilidade de participar de um espaço formativo, visto que a oportunidade de narrar e relembrar a sua trajetória de vida e de formação constitui-se numa forma de refletir e (re)significar suas ações docentes.

A coleta de informações não representará qualquer risco de ordem física, mental e psicológica. Contudo, o que poderá emergir é que você poderá passar por algum grau de desconforto emocional em virtude de rememorar suas lembranças de vida.

As informações produzidas no percurso da investigação serão utilizadas para esta pesquisa e para fins científicos (artigos acadêmicos que podem ser publicados em eventos na área da educação ou em periódicos), ficando sob responsabilidade da pesquisadora responsável e da autora preservá-las.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

\_\_\_\_\_  
Colaborador(a) da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nº. da Identidade

*Márcia S. Antunes*  
Pesquisador(a) responsável

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal neste estudo.

Santa Maria \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

*Elizandra Gelbach*

Assinatura do Responsável pelo estudo

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS -  
2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com

*X*