



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO**

ROSANGELA LUCIA ALVES DA SILVA

ERECHIM/RS

2019

ROSANGELA LUCIA ALVES DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody.

ERECHIM/RS

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC

Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

SILVA, Rosangela Lucia Alves da
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E
DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO /
Rosangela Lucia Alves da Silva. -- 2019.
107 f.

Orientador: Leandro Carlos Ody.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPGPE,
Erechim, RS, 2019. 1.

Ficha catalográfica. I. Ody, Leandro Carlos, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Identificação da obra elaborada pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSANGELA LUCIA ALVES DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:
POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação defendida em banca examinadora em 12/07/2019.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Carlos Ody.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero -

Profa. Dra. Isabel Gritti - UFFS

Prof. Dr. Leandro Carlos Ody – UFFS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me presentear com a oportunidade de cursar o mestrado, o qual me proporcionou ampliar os saberes.

Em especial, à minha mãe, (*in memoriam*), pela dedicação e pelo afeto ao cuidar de meu filho recém-nascido, enquanto eu estudava.

Ao meu pai, por, sempre, incentivar a continuidade dos estudos.

A meu filho Ramon, por fazer parte de toda a caminhada do mestrado.

Ao Claudio, por compreender essa trajetória de vida.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação, pela partilha dos conhecimentos.

Ao professor Leandro, por orientar a construção deste estudo.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (BRANDÃO, 2002, p. 7).

RESUMO

A presente dissertação discute a prática pedagógica na perspectiva da sua resignificação, a partir de pesquisa qualitativa desenvolvida junto a uma escola de ensino médio da rede estadual do município de Itatiba do Sul. A mesma teve como título A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO. A pesquisa buscou “Desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores buscando sua resignificação e importância dos conteúdos/conhecimentos estudados e ou construídos, para/na vida dos estudantes, considerando o contexto em que estão inseridos. E justifica-se, a partir da trajetória formativa e profissional da pesquisadora, permeada por inquietações, questionamentos que, constantemente, impactam o dia a dia do processo de ensino e aprendizagem, em especial, nos últimos anos como professora do ensino médio. Os caminhos metodológicos se deram por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como procedimentos a aplicação de questionário, roda de conversa e entrevista semiestruturada, e como sujeitos, os estudantes e professores da escola investigada. A revisão da literatura ocorreu a partir de Alves (1981), Arroyo (2007), Brandão (2006), Caldart (2009), Demo (2000), (Freire (2011), Libâneo (1994), Mészáros (2008), Pimenta (2009), Pistrak (1981), entre outros, suscitando análises, levantamento de questões, reflexões e diálogos a partir das aproximações e relações estabelecidas entre essas referências e os achados da pesquisa. Dessa forma, apontam-se alguns princípios e/ou indicativos para a formação continuada dos professores, concebida como processo contínuo de reflexão sobre a prática, na relação teoria e prática, na perspectiva da resignificação da prática pedagógica e consequentemente do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista a formação integral dos estudantes, sua emancipação e intervenção na realidade para transformá-la. Bem como, destaca-se a proposta de Educação Popular e Educação do Campo cujas propostas correspondem aos anseios e necessidades das classes populares.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Ensino e aprendizagem. Formação de professores. Resignificação.

ABSTRACT

This dissertation discusses pedagogical practice in the perspective of its re-signification, based on a qualitative research developed with a high school of the state network of the city of Itatiba do Sul. It was entitled THE PRACTICE PEDAGOGICAL IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING: POSSIBILITIES OF SIGNIFICANCE. The research sought "Develop an investigative process to identify and analyze the pedagogical practice developed by the teachers seeking their resignification and importance of the contents/ knowledge studied and/or constructed, for and in the students' lives, considering the context in which they are inserted. And it is justified, based on the formative and professional trajectory of the researcher, permeated by concerns, questions that constantly impact the day-to-day teaching and learning process, especially in recent years as a high school teacher. The methodological paths were given through the bibliographical, documentary and field research, having as procedures the application of questionnaire wheel of conversation and semi-structured interview, having as subjects the students and teachers of the investigated school. The literature review from Alves (1981), Arroyo (2007), Brandão (2006), Caldart (2009), Demo (2000), Freire (2011), Libâneo (1994), Mészáros (2008), Pimenta (2009), Pistrak (1981), among others, elicited analyzes, questioning, reflections, and dialogues based on the approximations and relationships established between these references and the research findings. Therefore, some principles and /or indicatives are pointed out for the continuous formation of teachers, conceived as a continuous process of reflection on the practice, in the relation theory and practice, in the perspective of the re-signification of the pedagogical practice and consequently of the process of teaching learning, with a view to the integral formation of the students, their emancipation and intervention in reality to transform it, as well as highlighting the proposal of Popular Education and Education of the Field whose proposals correspond to the wishes and needs of the popular classes.

Keywords: Pedagogical practice. Teaching and learning. Teacher training. Re-signification.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Os sujeitos da pesquisa	22
Quadro 2 – Estudantes por idade, local de nascimento e residência	72
Quadro 3 – Estudantes por sexo e local de trabalho.....	72
Quadro 4 – Dados dos professores que responderam ao questionário	75

LISTA DE SIGLAS

AMAU	Associação dos Municípios do Alto Uruguai
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RS	Rio Grande do Sul
URI	Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 MEMÓRIAS DA PESQUISADORA – ORIGEM DA PESQUISA.....	16
1.2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	19
1.2.1 O município de Itatiba do Sul.....	19
1.2.2 A escola pesquisada e os sujeitos da pesquisa	20
1.2.3 A formação continuada dos professores	22
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	29
3.1 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	34
3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	37
3.2.1 A prática pedagógica na educação popular	41
3.3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UM SABER CONTEXTUALIZADO	46
3.3.1 Educação rural e educação do campo: diferentes concepções	47
3.3.2 A educação do campo e a formação integral.....	52
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BASE LEGAL E TEÓRICA.....	56
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES CONCEPÇÕES.....	60
5 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – POSSÍVEIS CAMINHOS ..	64
5.1 DA RESIGNAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO - PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	68
6 ACHADOS DA PESQUISA	72
6.1 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA	72
6.2 O QUE DIZEM PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	74
6.3 REFLETINDO A PARTIR DA FALA DOS SUJEITOS	76
7 PRINCÍPIOS E/OU INDICATIVOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	83
7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA – RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA	85
7.2 TORNAR A ESCOLA LÓCUS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	86
7.3 AÇÃO REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA.....	87
7.4 TEORIA E PRÁTICA COMO BASE DA FORMAÇÃO	88

7.5 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONTEÚDO DA FORMAÇÃO	90
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	100
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA - PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.....	101
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	102
APÊNDICE D - ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	105

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1970, impulsionada por um conjunto de movimentos sociais que se mobilizou em prol de uma educação voltada para a transformação social, a formação de professores torna-se o centro dos debates nos diversos eventos nacionais, seminários, fóruns, conferências, em especial, após os anos 90, com o ressurgimento dos movimentos sociais e as diferentes formas de organização da sociedade civil.

O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como dever do Estado e da família (BRASIL, 2010).

Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, tenha estabelecido os referenciais para a formação de professores, abrindo possibilidades para a pesquisa sobre a docência, somente em 2009 a formação continuada de professores foi legalmente inserida no texto da LDB, por meio da Lei 12.056/2009, estabelecendo que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios promovessem, em regime de colaboração, a formação inicial, formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Dessa forma, a partir da década de 90, os pesquisadores, em meio a um contexto de reformas, inquietações e decretos, iniciam as investigações sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre como constroem seus saberes e como isso se reflete na prática docente.

Nessa perspectiva, configurou-se a presente pesquisa, intitulada “A prática pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem: possibilidades de ressignificação”, tendo por objetivo geral desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, buscando sua ressignificação, e a importância dos conteúdos/conhecimentos estudados e ou construídos, para e na vida dos estudantes, considerando o contexto em que estão inseridos. Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar os conhecimentos acerca dos referenciais teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica dos professores do ensino médio;
- Investigar e analisar como os professores desenvolvem a prática pedagógica em sala de aula;
- Compreender como os estudantes percebem o significado/sentidos dos conteúdos/conhecimentos estudados em relação à vida e ao contexto em que estão inseridos;

○ Apresentar princípios e ou indicativos para a formação continuada dos professores na perspectiva da ressignificação da prática pedagógica, a partir de fundamentos teórico-metodológicos que embasam o presente estudo.

A realização da pesquisa justificou-se a partir da trajetória formativa e profissional da pesquisadora, permeada por inquietações e questionamentos que, constantemente, impactam o dia a dia do processo ensino e aprendizagem, em especial nos últimos anos, como professora do ensino médio. De tais constatações, aliadas à continuidade da formação, nasceu o interesse pela pesquisa voltada à sua área de formação.

Para o alcance dos objetivos propostos, tomou-se como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: “Quais concepções teórico-metodológicas orientam a prática pedagógica dos professores? Qual o significado dos conteúdos/conhecimentos para e na vida dos estudantes na perspectiva da sua formação integral?”

Os procedimentos metodológicos deram-se por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, tendo como instrumentos de pesquisa o questionário, a roda de conversa e a entrevista, fundamentados em Gamboa, Gil, Barros, Minayo, entre outros.

Concebendo a pesquisa como caminho determinante da ciência por meio de processos de aproximação, inserção, compreensão e recriação da realidade, que se constituiu a partir dos vínculos estabelecidos com essa realidade, concorda-se com o pensamento de Minayo (1986) e reafirma-se que:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas raízes e seus objetivos. (MINAYO, 1986, p. 18).

Nessa perspectiva, a pesquisa configurou-se a partir das vivências e da prática educativa no interior da escola, das interrogações diante da prática e questões-problema que emergem do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Conforme Minayo (2011), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, percebendo o seu objeto de estudo com ‘consciência histórica’” (MINAYO, 2011, p. 13), entendendo que todos os sujeitos constroem sentidos e significados para suas ações e construções, podendo explicitar suas intenções e planejar o futuro dentro da racionalidade inerente às ações humanas.

Na pesquisa bibliográfica, aprofundou-se o estudo sobre a prática pedagógica e o processo de construção do conhecimento; a construção do conhecimento a partir da proposta

da Educação Popular; a proposta da Educação do campo na construção de um saber contextualizado e a resignificação da prática pedagógica, a partir de alguns dos referências teóricos desses temas, tais como Arroyo (2007), Brandão (2006), Benincá (1999) Caldart (2009), Freire (2011) Pimenta (2009), Pistrak (1981), Ribeiro (2010) Sartóri (2013), Nóvoa (1992), entre outros.

Já a pesquisa de campo deu-se por meio do questionário, roda de conversas, dando voz aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, estudantes e professores, visando conhecer suas ações, atitudes, concepções, significados, valores, sentimentos e desejos, uma vez que se entende ser fundamental conhecer e compreender o pensamento e as concepções dos estudantes, tanto dos que almejam o ensino superior, quanto daqueles que buscarão a inserção no mundo do trabalho. Para eles, a conclusão dessa etapa de formação, os conhecimentos adquiridos e produzidos implicarão a nova etapa de vida.

Para melhor organização, configurou-se a apresentação da dissertação em oito capítulos, conforme descrição detalhada a seguir.

No primeiro capítulo, é apresentada a introdução e alguns recortes das memórias da pesquisadora, o que deu origem à pesquisa, apresentando-se a trajetória de vida formativa e profissional da pesquisadora, os desafios enfrentados para o acesso à escola, o ingresso na universidade e o interesse pela pesquisa; a contextualização do município, da escola e dos sujeitos da pesquisa.

No capítulo segundo, são apresentados os caminhos da pesquisa, a concepção de pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos.

No terceiro capítulo, intitulado “A prática pedagógica e a construção do conhecimento” são apresentadas as seções “A escola e a produção do conhecimento”, “A construção do conhecimento a partir da proposta de Educação popular”, “A prática pedagógica na Educação Popular” e “A proposta de educação popular na construção de um saber contextualizado”. Apontam-se fundamentos, limites e possibilidades, a partir de propostas relevantes sobre as quais somos chamados a apresentar novas releituras, buscando resgatar valores, conceitos e práticas que possam contribuir com as inovações necessárias que se evidenciam no processo educacional.

No quarto capítulo, “A formação de professores – base legal e teórica e formação continuada”, são apresentadas algumas das legislações que instituíram o processo de formação inicial e continuada de professores ao longo da história da educação brasileira, a partir dos anos 70, e os consequentes avanços e retrocessos que influenciam no desenvolvimento do processo

educacional e na qualidade da educação, o que aponta para a necessidade da resignificação da prática docente.

O quinto capítulo, por sua vez, apresenta “A resignificação da prática pedagógica - possíveis caminhos”, trazendo um breve aprofundamento do termo “ressignificar”, no sentido de qualificar a prática pedagógica a partir do processo de formação continuada. Aponta-se a necessidade de releitura das práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos populares, trazendo, como exemplo, a prática pedagógica protagonizada pelo Movimento Sem Terra (MST).

No sexto capítulo, apresentam-se os achados da pesquisa, a partir da voz dos sujeitos que se reportam, enquanto estudantes, à prática pedagógica dos professores, aos significados do estudo, à continuidade dos estudos e às necessidades para a qualidade da educação. Os professores referem-se à própria prática, desenvolvida junto aos estudantes do ensino médio, como a desenvolvem em sala de aula, as dificuldades, os resultados, a formação continuada e as necessidades para a qualidade do ensino.

No sétimo capítulo, são apresentados alguns princípios e/ou indicativos para a formação dos professores, na perspectiva da resignificação da prática pedagógica, tendo em vista qualificar o processo de ensino e aprendizagem para uma formação crítica e emancipadora dos estudantes e a sua intervenção na realidade.

Por fim, no oitavo capítulo, são apresentadas as considerações finais.

1.1 MEMÓRIAS DA PESQUISADORA – ORIGEM DA PESQUISA

A condição de ser sujeito constitui-se pela história de vida de cada um, registrada pela memória de cada indivíduo, grupo, sociedade ou povo. Não se pode projetar o futuro e organizar o presente sem ter em mente o passado e sem pensar a respeito dos significados do que fazemos e vivenciamos em cada período, dia, acontecimento e ação. A memória é uma busca de fatos praticados que ficam protocolados em nossa mente, com possibilidades de interpretações dos processos.

De acordo com Marilena Chauí, a garantia de nossa própria identidade está na memória. É por meio da memória que podemos dizer quem somos, reunindo tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos. Seja individual ou coletiva, a memória possibilita resgatar o que possui mais significação e, por isso, normalmente, não guardamos um fato inteiro, mas os detalhes mais importantes, o que mais marcou de uma determinada circunstância, uma síntese dos acontecimentos. “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais”. (CHAUÍ, 2005, p. 125).

Com essa intenção, apresento breves recortes, detalhes importantes da minha história de vida pessoal e profissional que despertaram e motivaram as “escolhas” feitas ao longo da caminhada da vida, a partir das quais me interessei cada vez mais pelo estudo e pela pesquisa.

Revisitar minha trajetória de vida, “remexer” em muitas memórias de infância, juventude, vida adulta e da vida profissional exigiu refletir sobre fatos e situações vivenciadas, desafios, curiosidades, fracassos e vitórias importantes na minha construção como ser social, como professora e pesquisadora.

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo). (CHAUÍ, 2005, p. 142).

Por isso, ela dá sentido ao que vivemos e nos motiva a buscar compreender e superar as marcas negativas do passado.

Filha de pequenos agricultores do interior do Rio Grande do sul, a terceira de dez irmãos, minha infância foi marcada por muitas dificuldades, em especial em relação ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar.

Na comunidade onde morávamos, no interior de Itatiba do Sul, por volta de 1970, havia somente uma escola, que oferecia o ensino primário, 1º ao 5º anos. Por eu não ter possibilidade financeira de seguir estudando, repetia uma e outra série, à espera de que a escola oferecesse as séries seguintes para concluir o ensino fundamental. Assim, iniciei na primeira série aos cinco anos de idade e repeti a série para estar, por certo, aos seis anos, matriculada. Decorridos os estudos, permaneci dois anos fora da escola quando concluí o primário, “5ª série”, até que a escola passou a oferecer o ensino de quinta a oitava séries. Então, retornando, consegui concluir o ginásio, hoje ensino fundamental. Da mesma forma, o ensino médio, antigo segundo grau, foi marcado por vários recomeços. Com muitos dilemas, meu pai permitiu que eu estudasse na cidade de Erechim/RS. Ele se preocupava em deixar uma filha sair de casa -vida interiorana e superprotegida - para estudar na cidade. Assim, iniciei o curso Magistério, na escola estadual José Bonifácio, viajando, diariamente, do interior da cidade ao centro de Erechim. Todavia, por diversos motivos, não cheguei a concluir o primeiro ano do Ensino Médio Normal.

No ano seguinte, matriculei-me na Escola Aideé Tedesco Reali, na mesma cidade, para cursar o ensino médio técnico, contabilidade, porém não foi possível concluí-lo.

Retornando à cidade de Itatiba do Sul, reiniciei os estudos, cursando o primeiro ano na Escola Estadual Fernandina Rigotti, localizada na cidade em que sou professora atualmente e, novamente, não concluí o ano letivo.

Fui morar em Erechim no ano seguinte, na casa de minha irmã, e assim concluí o segundo e terceiro anos na escola Sidney Guerra, que oferecia o curso Preparação para o Trabalho (PPP).

Com o decorrer do tempo, meus pais mudaram-se para Erechim, o que favoreceu as condições de vida dos filhos - no sentido de acesso. Com muita luta, consegui ingressar na Universidade Regional Integrada (URI), onde cursava Letras e, tendo interrompido o curso por falta de condições diversas, retornei mais tarde, no ano de 2007, para concluir a licenciatura.

Uma vez “formada”, imaginava que concretizaria meu sonho de ser professora, mas isso não aconteceu tão rapidamente. Passados três anos de buscas e tentativas, em 2010, iniciei minha trajetória profissional como professora, atuando em nove turmas do ensino médio na Escola Estadual Mario Quintana, em Barão de Cotegipe, trabalhando com a disciplina de língua espanhola. Naquele mesmo ano, exerci o magistério, também, na escola Fernandina Rigotti, em Itatiba do Sul, onde permaneço até hoje. Desse modo, finalizei o ano trabalhando em duas escolas, deslocando-me diariamente de Erechim, cidade em que morava, a Barão de Cotegipe. Retornava a Erechim e, depois, me deslocava de Erechim a Itatiba do sul e, de lá, para Erechim. Os turnos de trabalho aconteciam de manhã, tarde e noite.

No período de 2011 a 2017, passei a trabalhar somente na escola de Itatiba do Sul, atuando com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e com estudantes do ensino médio, com as disciplinas de língua portuguesa, língua espanhola e literatura. No ano de 2018, passei a atuar, também, em outra escola da referida cidade, considerada escola do campo.

Identifico-me, de certo modo, com os estudantes do ensino médio, filhos de agricultores, que, em sua maioria, se deslocam do interior para a cidade para ter acesso aos estudos.

A prática pedagógica desenvolvida por quem, com alguma exceção, foi meu professor, o modo tradicional de ensinar, inquietou-me. Os questionamentos dos estudantes, em particular, do ensino médio, em relação aos modos, meios, e como ensinar e aprender, também, aos conteúdos estudados quanto à importância e ao significado, ainda, a necessidade que se tem em desenvolver determinada atividade com/para os estudantes, motivaram-me a investigar e/ou explorar novas/outras/diferentes práticas educativas. Como exemplo: outras possibilidades que contribuíssem, ainda mais, para o processo educativo e formativo dos estudantes. Recursos, esses, no intuito de promover as capacidades intelectuais, éticas, morais, enfim, a construção holística quanto ao ensino e à aprendizagem. Essas indagações e interrogativas fizeram-me perceber a necessidade de continuar minha formação profissional, buscando sempre participar de encontros de formação de professores, cursos, seminários entre outros.

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemática de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações. (JOSSO, 2007 p. 414).

A chegada da Universidade Federal da Fronteira Sul em Erechim e a realização de cursos de pós-graduação possibilitou-me a continuidade de minha formação e, em 2013-2014, nessa instituição, realizei a Pós-Graduação em Educação Integral e, na sequência, em 2014-2015, realizei outra pós-graduação, essa em Teorias Linguísticas Contemporâneas, e, em 2016, iniciei o Mestrado Profissional em Educação, o qual ampliou grandemente meus horizontes, em especial com relação à pesquisa, concebida como caminho para compreender os fenômenos sociais e as contradições históricas e culturais que permeiam a realidade e interferem no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, no fazer docente.

O estudo aprofundado por meio das leituras, reflexões e debates realizados durante o mestrado reforçaram minhas convicções a respeito da necessidade da formação permanente dos

professores como espaço de investigação e reflexão sobre a prática, e o processo de construção da identidade profissional, tendo em vista a ressignificação das práticas pedagógicas.

O processo formativo pelo qual passamos, desde os primeiros anos escolares, os primeiros professores, as escolas pelas quais transitamos, as dificuldades enfrentadas e o desejo de estudar constituem referências positivas e/ou negativas na decisão pela profissão docente e constituição da identidade profissional.

O que nos remete a Nóvoa (1992, p. 16), para quem a identidade do professor apresenta-se como “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, portanto, é um processo longo e dinâmico, construído em um processo complexo de troca entre seus pares.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O LUGAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto no qual está inserida a escola e os sujeitos pesquisados possui elementos históricos, geográficos, econômicos e socioculturais importantes para a pesquisa qualitativa, uma vez que são determinantes da realidade e influenciam de algum modo a vida dos sujeitos que no referido lugar vivem.

Nessa perspectiva, são apresentadas a seguir algumas características do município e da escola pesquisada.

1.2.1 O município de Itatiba do Sul

Para caracterização do município Itatiba do Sul, recorre-se à obra de Cadore (2018), “Itatiba do Sul: história, trabalho e vida”.

De acordo com a autora, Itatiba é formado por dois radicais de origem Tupi-guarani: ITA = Pedra + TIBA = Coleção, que significa pedra mais coleção, ou seja, coleção de pedras.

Segundo a historiadora, o nome Itatiba atravessou cerca de três décadas, de 1940 até sua emancipação, em 19 de dezembro de 1964, quando se constatou que já havia, em São Paulo, um município com o nome de Itatiba e, portanto, seria necessário trocar o nome. Porém, por decisão dos munícipes, apenas acrescentou-se “do Sul” e o município passou a chamar-se Itatiba do Sul.

Inicialmente, a população itatibense foi formada por caboclos, chegando mais tarde os primeiros imigrantes italianos, vindos das chamadas “terras velhas”, da região de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Veranópolis, depois, os poloneses e, mais tarde, chegam, em menor

quantidade, os imigrantes russos, que permanecem estabelecidos no município. (CADORE, 2018).

Atualmente, o município está localizado no extremo norte do Rio Grande do Sul, a uma altitude de 771 metros. Possui um clima tropical úmido e uma população de 4.171 habitantes.

Itatiba do Sul pertence à região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU) e integra a Mesorregião do Nordeste do Rio Grande do Sul, tendo por limites, ao norte, o Estado de Santa Catarina; ao sul, Barão de Cotegipe; ao leste, Barra do Rio Azul; e, ao oeste, Erval Grande.

A economia do município tem por base a agricultura, sendo sua principal atividade a agricultura familiar, seguida pela criação de animais, o comércio e a indústria.

As transformações ocorridas ao longo da história do município trouxeram mudanças também no cenário educacional.

O projeto de nucleação das escolas, ocorrido em 2002, fez com que as escolas com menor quantidade de estudantes fechassem, reduzindo-se o número de escolas municipais, de trinta e duas (32) escolas para apenas quatro (4) escolas, e as escolas estaduais, de cinco (5) para quatro (4).

1.2.2 A escola pesquisada e os sujeitos da pesquisa

A escola pesquisada, denominada escola (A) para fins de sigilo e anonimato, foi uma escola estadual de ensino médio do interior do Estado do Rio Grande do Sul, pertencente à Décima Quinta Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE).

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola atende estudantes nos turnos da manhã, tarde e noite, com níveis de ensino fundamental, ensino médio regular e na modalidade de educação de jovens e adultos. Ela possui uma boa estrutura, com secretaria, sala de professores, sala de leitura, salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de ciências, sala digital, quadra de esportes, entre outras. Porém, conforme o PPP, na época da sua revisão (2017), a escola não contava com o serviço de orientação pedagógica, causando, conforme se afirma no documento, sérios prejuízos ao desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A escola atende aproximadamente 300 (trezentos) estudantes, com um corpo docente formado por trinta e cinco professores, sendo que, desses, trinta professores trabalham com o ensino médio. Os estudantes são provenientes de famílias com condições socioeconômicas

diversificadas, com nível socioeconômico, de modo geral, baixo, “sem acesso à cultura formal elaborada”. (PPP, 2017).

Os estudantes do ensino médio, sujeitos da pesquisa, em sua maioria (70%), são originários do meio rural, filhos de agricultores que tem como base econômica a produção agrícola, com atividade baseada no cultivo de milho, feijão, frutas, fumo e hortigranjeiros.

A religião predominante dos educandos é a católica. As famílias possuem, em média, de um a três filhos. A vida social e de lazer das famílias restringe-se à frequência à igreja, aos clubes sociais e às visitas familiares.

O ensino médio, foco da pesquisa, tem como objetivo

propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da educação básica e no ensino superior”, visando garantir o ensino como instrumento cultural, [...] não se limitando à abordagem interna da educação, mas inserindo os estudantes no movimento mais amplo da sociedade, fazendo com que eles elaborem, ampliem, e se apropriem do conhecimento. (PPP, 2017).

A ação pedagógica dos professores junto ao ensino médio pressupõe a integração das áreas de conhecimento, do exercício coerente e responsável, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização, estruturadoras do currículo. Assim, objetiva-se um ensino de qualidade, tendo em vista a formação de cidadãos capazes de interferir na realidade, transformando-a.

Nessa perspectiva, a organização curricular contempla uma ampla diversificação dos tipos de estudos que estimulem, a partir de uma base comum, a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores, oferecendo opção de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social.

Para tanto, a metodologia, necessariamente, deverá considerar:

- ✓ **Interdisciplinaridade** - é o diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade.
- ✓ **Projeto vivencial** - possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética.
- ✓ **Trabalho como princípio educativo** - com a microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade, a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser

substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente.

A concepção de escola e ensino tem de considerar a prática social e a teoria que contribuam para uma ação transformadora da realidade. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e estudantes do terceiro ano do ensino médio diurno, de uma escola da rede estadual do interior do Rio Grande do sul, conforme Quadro 1:

Quadro 1– Os sujeitos da pesquisa

PROFESSORES – 30	ESTUDANTES - 18
QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS – 08	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS 16
ENTREVISTADOS – 06	RODA DE CONVERSAS- 16

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A opção por realizar a pesquisa com os estudantes e professores do terceiro ano do ensino médio aconteceu a partir das inquietações da pesquisadora diante de questionamentos a respeito dos conteúdos/conhecimentos estudados no ensino médio e a sua aplicabilidade na vida e no mundo do trabalho.

Diante disso, entende-se que os estudantes, por estarem concluindo o ensino médio, com uma jornada de experiência em relação ao processo de ensino e aprendizagem, podem contribuir de forma ciente e sensata com a pesquisa.

De mesma forma, os professores, munidos dos saberes da experiência, formação, conhecimentos e prática pedagógica desenvolvida junto aos estudantes, têm a contribuir com o referido estudo, visando ressignificar a prática pedagógica e, conseqüentemente, os conteúdos/conhecimentos.

1.2.3 A formação continuada dos professores

De acordo com o PPP, a proposta de formação continuada dos professores da escola em questão considera que a formação de professores e profissionais que atuam na educação teve avanços muito importantes a partir do século XX e início do século XXI, no Brasil, resultante dos debates e teorizações realizadas tanto pelas instituições de formação quanto pelas próprias instituições educativas, preocupadas com a qualidade da prática educativa e os conseqüentes

resultados. Isso levou os estudiosos da área a considerarem que a formação profissional deve se dar durante toda a vida profissional.

A partir dessas premissas, entende-se que a qualificação profissional depende tanto da formação inicial, nos cursos de graduação, como da formação contínua. Nessa perspectiva, a política de formação institucional da Escola Estadual “se assenta na garantia do estudo e das possibilidades de intervenção no cotidiano escolar, permitindo o aperfeiçoamento do trabalho”. (PPP, 2017, p. 35). Segundo a proposta, “a aposta é em uma formação de caráter coletivo, contextualizada, atrelada às necessidades e problemáticas do dia a dia escolar”. (PPP, 2017, p. 35).

Em outras palavras, a formação realiza-se em um contínuo, por meio do compartilhamento de experiências, de debates sobre livros lidos, dos grupos de estudo, de atividades de pesquisa-ação, elaboração de projetos, do desenvolvimento e da melhoria do currículo, do planejamento conjunto de atividades de aprendizagem, da elaboração de diários, da aplicação das tecnologias da informação e da comunicação, entre outros.

A formação inicial e continuada constituem prioridades da escola estadual a ser investigada, associada à perspectiva teórica contemporânea, com suas próprias demandas da educação com o objetivo de “oferecer encontros de educação continuada de qualidade; criar espaços de diálogo na Escola; fomentar a leitura e “amarração” da parte teórica com a prática; e participar dos eventos”. (PPP, 2017, p. 35).

Nesse sentido, a escola também oferece, anualmente, (40) quarenta horas de Formação Continuada em Serviço para todos os colaboradores, com as seguintes dimensões:

- I. Técnico-científica: refere-se ao acesso aos conhecimentos técnicos e científicos construídos historicamente, os quais permitem o confronto com a prática.
- II. Pedagógica: refere-se ao confronto com a realidade educativa, por meio da reflexão sobre o currículo, as tecnologias e as metodologias que deem conta de melhorar a aprendizagem de todas as crianças e estudantes.
- III. Política humana: refere-se à dimensão política e às relações estabelecidas nos diferentes grupos sociais. (PPP, 2017, p. 36).

A formação continuada, realizada ao longo do ano letivo, destina-se ao coletivo dos professores e funcionários e tem intuito de ser ampliada aos demais segmentos da comunidade escolar. Ela tem por finalidade propiciar estudo, discussão e qualificação frente aos desafios cotidianos da escola no processo de construção pedagógica dos professores e garantir o acesso e a permanência do aluno, com aprendizagem, até a finalização de seus estudos.

Essa formação precisa ser sistemática, planejada, executada e avaliada pela Equipe Diretiva e pelo coletivo da comunidade escolar e tem por objetivo a formação, a atualização e

a qualificação profissional. Para tanto, consta do Projeto Político Pedagógico, do Calendário Escolar e contempla a realidade e o contexto nos quais a escola está inserida, seguindo as determinações pedagógico-administrativas da mantenedora, afirma o PPP.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Concebendo a pesquisa como caminho determinante da ciência, a partir do processo de aproximação, inserção, compreensão e recriação da realidade que se constituiu a partir dos vínculos estabelecidos com essa realidade, concorda-se com o pensamento de Minayo (1986) e reafirma-se que:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas raízes e seus objetivos. (MINAYO, 1986, p. 18).

Nessa perspectiva, nossa opção foi pela pesquisa qualitativa investigativa de abordagem descritiva e interpretativa, para uma análise crítica dos dados identificados. Para tanto, por meio dos procedimentos metodológicos (questionário, roda de conversa e entrevista), estabelecemos uma relação de aproximação, diálogo e escuta das expectativas, concepções práticas, participação e significados do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos professores e estudantes do ensino médio da escola pesquisada.

Conforme Minayo (2011), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, percebendo o seu objeto de estudo com ‘consciência histórica’” (MINAYO, 2011, p. 13), entendendo-se que todos os sujeitos constroem sentidos e significados para suas ações e construções, podendo explicitar suas intenções e planejar o futuro dentro da racionalidade inerente as ações humanas.

Assim, embora inserida no contexto escolar investigado como pesquisadora, assume-se o distanciamento necessário para buscar possíveis caminhos de solução dos problemas e questionamentos, sobre o significado dos conteúdos/conhecimentos estudados em sala de aula, sua utilidade na vida prática, para além da continuidade dos estudos. Para tanto, investiga-se a prática pedagógica dos professores junto à turma do terceiro ano do ensino médio, na perspectiva de sua ressignificação, considerando o contexto em que escola e os sujeitos estão inseridos.

A aprendizagem é relevante para o ser humano se constituir no mundo, por isso, ela é ou deve ser construída e desenvolvida sob a mediação de profissionais da educação que sejam qualificados para auxiliarem seus sujeitos a desenvolverem as capacidades cognitivas, interpretativas, compreensivas e humanas necessárias para a formação integral do ser humano e a sua inserção no mundo do trabalho.

Desse modo, compreende-se o ato educativo em uma perspectiva de práticas que se concretizam no campo de uma educação transformadora e emancipatória.

Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. É um modo que descreve sem interferir. Ou seja, são casos observados, anotados, analisados, classificados e interpretados sem a intervenção do investigador na coleta dos dados. Também, segundo o mesmo autor, “são incluídas neste grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. (GIL, 2002, p. 42).

Na perspectiva de Gamboa (2011, p. 150), pesquisa científica é “entendida como um processo metódico que equivale a buscar algo a partir de vestígios ou pistas, é uma forma de elaborar respostas rigorosas e sistemáticas para as indagações sobre os problemas que a realidade histórica de cada sociedade apresenta”.

Para Minayo (2001, p. 7), a pesquisa envolve teoria, método e criatividade, que “são três ingredientes ótimos que, combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos”. Segundo as considerações dos autores, entende-se por pesquisa a investigação e a constatação da realidade e, por essa razão, implica uma situação a ser resolvida, que pressupõe encontrar contribuições para possíveis soluções dos problemas sinalizados: “Quais concepções teórico/metodológicas orientam a prática pedagógica dos professores? Qual o significado dos conteúdos/conhecimentos para vida dos estudantes na perspectiva da sua formação integral?

Assim, busca-se analisar quais os meios, modos/metodologias e finalidades do ensino e da aprendizagem nas práticas educativas para compreender quem ensina e aprende, como, porque e para que se ensina e aprende?

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos deram-se por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, tendo como instrumentos o questionário, a roda de conversa e a entrevista, fundamentados em Gamboa, Gil, Barros, Minayo, entre outros.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Segundo o autor, “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador

a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 2002, p.45).

Na pesquisa bibliográfica, buscou-se aprofundar o estudo sobre a prática pedagógica e o processo de construção do conhecimento; a construção do conhecimento a partir da proposta da educação popular; a proposta da educação do campo na construção de um saber contextualizado e a ressignificação da prática pedagógica, a partir de alguns dos referencias teóricos desses temas, tais como Arroyo (2007), Brandão (2006), Benincá (1999 - 2013) Caldart (2009), Freire (2011) Pimenta (2009), Pistrak (1981), Ribeiro (2010) Sartóri (2013), Nóvoa (1992), entre outros

Na pesquisa documental, tomou-se por base a Constituição Federal de 1988 – CF, a Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB, 9394/96, o Plano Nacional de Educação, PNE – 2014/2020 e o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, elaborado em 2012 e revisado em 2017, que constituem o e embasamento legal quanto à formação de professores.

Já a pesquisa de campo deu-se por meio de questionário, roda de conversa e entrevista, dando voz aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, estudantes e professores, visando conhecer suas ações, atitudes, concepções, significados, valores, sentimentos e desejos, uma vez que se entende ser fundamental conhecer e compreender o pensamento e as concepções dos estudantes, tanto dos que almejam o ensino superior, quanto daqueles que buscarão a inserção no mundo do trabalho. Para eles, a conclusão dessa etapa de formação, os conhecimentos adquiridos e produzidos implicarão a nova etapa de vida.

Com essa intenção, junto aos estudantes, aplicou-se o questionário e realizou-se a roda de conversa, a partir de questões previamente elaboradas.

De acordo com Bauer e Gaskell (2010), na roda de conversa, os sujeitos são estimulados a falar espontaneamente sobre um assunto colocado em discussão pelo pesquisador.

Nessa perspectiva, na realização da roda de conversa, os estudantes foram convidados e motivados a falar espontaneamente sobre a etapa de formação que estavam a concluir, sua importância, contribuições, limites percebidos no processo de ensino e aprendizagem, entre outras questões.

Junto aos professores, além do questionário, aplicou-se uma entrevista com questões semiestruturadas, pois, conforme Ribeiro (2008), se concebemos a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Para Minayo (1993), a entrevista consiste de conversas informais entre duas ou mais pessoas, tendo como finalidade a obtenção de informações sobre o objeto/assunto a ser estudado. A entrevista tem por base um roteiro de perguntas a serem pontuadas no momento da entrevista. Nessa concepção, por meio da fala, é possível compreender inúmeros elementos, tais como os valores pessoais, as condições históricas, econômicas e também culturais do entrevistado.

Assim, entendeu-se ser importante a participação dos professores, também, pela oportunidade para refletir sobre a sua prática e a importância dos conteúdos/conhecimentos em relação à vida dos estudantes, considerando a realidade do campo, onde a maioria deles reside e trabalha.

Para a análise dos resultados, a análise de conteúdo de Bardin (2010), de caráter essencialmente qualitativo, foi a inspiração para uma análise reflexiva, a partir do pensamento dos sujeitos pesquisados (estudantes e professores), em diálogo com os referenciais teóricos adotados. Dessa relação dialógica, emergiram aproximações, distanciamentos, questionamentos e possibilidades, a partir das quais foram elaborados alguns princípios e/ ou indicativos para uma proposta de formação de professores, tendo em vista a ressignificação da prática pedagógica.

Como referencial teórico do caminho metodológico assumido, apresenta-se, na sequência, a prática pedagógica e a construção do conhecimento, seus fundamentos, limites e possibilidades, a partir de propostas relevantes, tais como a educação popular e a educação do campo, que nascem e se efetivam a partir dos princípios e das aspirações dos movimentos populares, como práticas inovadoras e transformadoras, sobre as quais somos chamados a novas leituras, buscando resgatar valores, conceitos e práticas que possam contribuir com as inovações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem que se evidenciam no cenário educacional.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A prática pedagógica na perspectiva da construção do conhecimento pressupõe a compreensão sobre o significado do conhecimento, seja por parte do professor/educador ou do estudante/educando, uma vez que ambos se constituem sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Como um elemento filosófico, o conhecimento está relacionado ao significado da palavra “filosofia”. Segundo Hessen (2003), “a palavra filosofia provém da língua grega e significa amor à sabedoria, ou em outras palavras, aspiração ao saber, ao conhecimento”. Portanto, a filosofia e o conhecimento são elementos que se complementam, têm uma ligação.

A teoria do conhecimento “é uma interpretação e uma explicação filosóficas do conhecimento”. (HESSEN, 2003, p. 19). Entende o autor que para se conhecer determinado objeto deve haver uma observação, pois, a partir daí, procede uma explicação, uma interpretação fiel do objeto observado. O observador tem de ter uma visão profunda do que descreve para haver conhecimento. O ato de conhecer necessita da correspondência entre conhecimento e consciência, ou seja, acontece conhecimento quando há consciência dos fatos, e sobretudo, tem-se consciência de algo quando se conhece os fatos.

Nesse sentido, o conhecimento é resultante da relação sujeito e objeto, relação essa mediada pelas vivências, experiências e valores do sujeito, o que Hessen denomina ‘imagem’, “ela é o meio com a qual a consciência cognoscente apreende seu objeto”, sendo necessária a aptidão para haver conhecimento. (HESSEN, 2003, p. 21).

No sentido do conhecimento científico e do seu processo de construção, vale considerar que há diferentes interpretações por parte de estudiosos e pesquisadores. Não há uma definição uniforme do conhecimento.

Cabe entender que conhecimento é análogo ao saber, qual seja, um agir consciente. Nas considerações de Hessen (2003), a compreensão sobre consciência dirige-se para além dos objetos práticos, remete aos valores, às virtudes e aos conhecimentos científicos. Em uma perspectiva socrático platônica, a filosofia - saber/conhecimento – pode ser considerada (do) “como uma *visão de si*, do espírito”, já em Aristóteles, como “*visão de mundo*”. (HESSEN, 2003, p. 6). Assim, consideremos conhecimento àquilo que envolve uma visão de si e de mundo. Visão de si pode ser entendida como as questões éticas, morais, espirituais, emocionais; já conhecimento de mundo pode ser entendido como uma forma racional- científica dos objetos.

Nas palavras de Hessen (2003), a essência da filosofia – saber/conhecimento – está na “autorreflexão *do espírito* sobre seu comportamento valorativo teórico prático e, igualmente,

aspiração a uma inteligência das conexões últimas das coisas, a uma visão *racional de mundo*”. (HESSEN, 2003, p. 9). De outro modo, “*é a tentativa do espírito humano de atingir uma visão de mundo, mediante a autorreflexão sobre suas funções valorativas teóricas e práticas*”. (HESSEN, 2003, p. 9). Nesse contexto, evidencia-se que as questões teóricas e práticas também fundamentam esse saber. Hessen afirma:

conhecer significa apreender espiritualmente um objeto. Essa apreensão, via de regra, não é um ato simples, mas consiste numa multiplicidade de atos. A consciência cognoscente deve, por assim dizer, rondar seu objeto a fim de realmente apreendê-lo. Ela relaciona seu objeto a outros, compara-o com outros, tira conclusões e assim por diante. (HESSEN, 2003, p. 97).

Entende-se que o conhecimento é algo que exige uma profunda reflexão frente aos fatos para que esses se constituam como verdadeiros na percepção da consciência e, assim, a consciência poderá se utilizar de relações com outros objetos.

Rubem Alves questiona: “afinal de contas, para que serve a nossa cabeça? Ainda podemos pensar? Adianta pensar?”. (ALVES, 1981, p. 8). Para Rubem Alves, conhecimento tem a ver com ciência e esta tem a ver com o senso comum. “A aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum. Só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe”. (ALVES, 1981, p. 9). Portanto, o conhecimento acontece a partir daquilo que, de alguma forma, o sujeito já possui, chamado de conhecimento do senso comum.

O que seria, então, senso comum? “Talvez simplesmente dizer que senso comum é aquilo que não é ciência e isto inclui todas as receitas para o dia a dia, bem como os ideais e esperanças que constituem a capa do livro de receitas”. (ALVES, 1981, p. 10). E o que seria a ciência? Para Alves, “não é uma forma de conhecimento diferente do senso comum. Não é um novo órgão. Apenas uma especialização de certos órgãos e um controle disciplinado do seu uso”. Alves considera a ciência e o senso comum como elementos que se correlacionam, sendo que, ambos, adquirem consistência e significado quando são pares.

Para ele, tanto o senso comum como a ciência são fundamentais para o ser humano compreender o mundo, viver melhor e/ou sobreviver no mundo.

O senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. E para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu só gostaria de lembrar que, por dezenas de milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. (ALVES, 1981, p. 16).

Para o autor, tanto ciência quanto senso comum são providos de valores. É a partir do senso comum que se adquire ciência, o conhecimento, pois se reconhece que, muito antes de haver a chamada ciência, os homens já aprendiam e conheciam.

O conhecimento, segundo Alves (1981, p. 9), é uma forma de aprendizagem que o indivíduo vai adquirindo ao longo de sua história de vida. É a experiência que acontece diante dos erros e acertos. É nas sucessivas tentativas que, de repente, o esperado acontece. “A aprendizagem consiste na manutenção e modificação de capacidades ou habilidades já possuídas pelo aprendiz”.

Tais habilidades e capacidades são ações que despertam o conhecimento. Esse despertar acontece quando se busca uma solução diante de um problema. “O conhecimento só ocorre em situações-problema. Quando não há problemas, não pensamos, só usufruímos”. Alves (1981, p. 25).

No processo de pesquisa, por exemplo, é o problema que nos instiga a buscar, a desvendar os fenômenos, a concretizar os objetivos propostos.

Quando acionamos nosso pensamento àquilo que buscamos, procuramos encontrar uma dada explicação. No entanto, para aspirar ao entendimento do que se quer, tratamos de resolver a situação problema. Dado isso, na compreensão de Alves, recorremos, imediatamente, em primeira mão, ao senso comum. Porém, o que seria a situação problema?

Pensamos quando nossa ação foi interrompida. O pensamento é, no seu momento inicial, uma tomada de consciência de que a ação foi interrompida: este é o problema. Tudo o que se segue tem por objetivo a resolução do problema, para que a ação continue como dantes. (ALVES, 1981, p. 25).

Na perspectiva da ciência, tanto quanto do senso comum, há que se considerar a afinidade que pode existir entre o que se vê e, por conseguinte, o que se diz, pois “em ciência, como no senso comum, existe uma estreita relação entre ver com clareza e dizer com clareza. Quem não diz com clareza, não está vendo com clareza. Dizer com clareza é a marca do entendimento, da compreensão”. (ALVES, 1981, p. 26). Desse modo, pode-se dizer que a clareza como marca do entendimento e da compreensão cabe ser atribuída ao que se denomina conhecimento. Então, logo, em uma dada explicação, dizer com clareza os fatos vistos significa que ocorreu conhecimento.

Para Demo (2000b), conhecimento/conhecer é questionar, sobretudo autogestionar-se, não é tão somente expressão lógica, mas resultado e causa social. Em outras palavras, para o autor,

conhecimento é fundamentalmente fenômeno de desconstrução, em dupla via: mostra primeiro como a realidade é, decompondo-a em suas partes, ou seja, desfazendo as aparências; mostra depois como toda teoria sobre a realidade é incompleta, porque todo discurso científico é hermeneuticamente circular. Em toda teoria há meta teorias ou narrativas circulares, que a própria teoria não elucida. Apenas supõe. Daí se origina fragilidade própria da construção científica, que, em vez de a olharmos como defeito, representa a energia mais forte de inovação. Com efeito, para inovar é mister desconstruir. Nenhuma teoria merece defesa. Merece ser questionada, para ser substituída por outra melhor argumentada. O conhecimento avança desfazendo-se de modo permanente. (DEMO, 2000b, p. 130).

Para o autor, conhecimento não é um processo acabado, pronto, mas algo que vai se constituindo contínua e permanentemente. Ou seja, não tem um fim em si mesmo.

Ainda, diante do tema conhecimento e, também, de sua importância na educação, para Demo (2000b), “surge a necessidade de organizar os professores como trabalhadores do conhecimento”, considerando que detêm papel-chave nesta categoria. [...] e ao nível da sociedade, conhecimento torna-se fonte decisiva de poder [...]” (DEMO, 2000b, p. 120). Nesse contexto, o autor considera o professor educador “destaque” em relação a gerir e trabalhar o conhecimento.

Desse modo, entende-se que a educação, segundo Demo (2000a, p. 47), “ganha em tacha de utilidade, se for percebida como uma ferramenta que ajuda as pessoas no dia a dia [...], não ficar apenas na teoria, não restringir-se a memorizar, saber relacionar um problema com o outro, planejar as ações”. Entende-se educação

como um processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – [...] corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, [...]. (LIBÂNEO, 1994, p.22).

Todavia, quando mencionado o termo educação, pode-se categorizar como instituição formal o espaço educativo escolar. Percebe-se, diante do exposto, o compromisso que é depositado no papel da escola como representante de conhecimento, conhecimento no sentido de qualidade, para que o sujeito consiga ter autonomia e emancipação em seu projeto de vida. Para tanto, “é impossível projeto próprio de desenvolvimento sem manejo adequado do conhecimento”. (DEMO, 2000b, p. 79).

No entanto, para maior segurança em relação ao termo “adquirir” conhecimento, faz-se necessário, primeiramente, questionar-se. “Questionar não é só desconstruir; é também relativizar, olhar de outro ângulo, de outro contexto, de outro lugar e tempo” (DEMO, 2000b, p. 131). Desse modo, percebe-se que o questionamento torna mais preciso aquilo que conduz

ao conhecimento, pois onde há questionamento, poderá haver conhecimento. Torna-se relevante partir da pergunta para haver ciência. “Entretanto, ao contrário de ser isto deficiência do conhecimento, encontramos aí sua maior força, que é a força imbatível da inovação sistemática”. (DEMO, 2000b, p. 132).

Segundo Pimenta (2009, p. 21), poucos têm questionado qual o significado que o conhecimento tem para si próprios; qual o significado do conhecimento na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual é o papel do conhecimento, entre outros.

Diante dessas indagações, surge o dilema que considera o saber do educador como imprescindível para a mediação do conhecimento. Todavia, para que o professor seja um sujeito mediador do ensino e da aprendizagem, necessita de uma formação inicial e continuada que vise à qualidade do seu trabalho, por meio de práticas efetivamente significativas.

Edgar Morin (apud Pimenta, 2009, p. 21) destaca que “conhecimento não se reduz a informação”, em outras palavras, conhecer implica “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. O conhecimento demanda consciência e sabedoria. Consciência e sabedoria remetem à ideia de construir conhecimento por meio de escolhas e seleções daquilo que é relevante para a sensibilidade e a humanização. De outro modo, remete à ideia de reflexão sobre o ser, o estar e o fazer no mundo.

Portanto, é fundamental saber trabalhar as informações para se propagar a inteligência. É necessário saber produzir as condições de produção do conhecimento. “Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. (PIMENTA, 2009, p. 22). No entanto, pergunta-se sobre qual a possibilidade de a escola trabalhar conhecimento? Entendendo que conhecimento demanda espírito de reflexão e criticidade dos meios veiculares de informação, “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento...”. (PIMENTA, 2009, p. 22).

Portanto, o saber docente fundamenta-se na ciência da condução do processo do ensino e da aprendizagem, “que consiste em como as pessoas aprendem, quais as condições externas e internas que os influenciam”. (LIBÂNEO, 1994, p. 81). Nesse sentido, segundo Libâneo, distingue-se a aprendizagem em um sentido casual, que é a “quase sempre espontânea, que surge naturalmente da interação entre as pessoas”; e a aprendizagem organizada, que “é aquela que tem finalidade específica”. Essas aprendizagens podem ser decorrentes de vários lugares e, para tanto, a organizada sistematicamente é escolar, e é tarefa do ensino.

Assim, entende-se que a ação docente influencia notoriamente os impactos da cidadania mundial. De tal modo, o trabalho docente tem e deve estar preparado, além do pedagógico,

também, didaticamente para poder/saber ensinar. Segundo Pimenta (2009, p. 29), a formação é um processo de autoformação, no qual os professores vão constituindo seus saberes ao refletir na e sobre a prática.

3.1 A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A escola não é o único lugar onde se produz conhecimento. Porém, é o lugar por excelência de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, bem como da construção de novos conhecimentos, sob a mediação do professor, com suas experiências e seus saberes na relação pedagógica com os estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário, por parte dos professores, uma prática pedagógica contextualizada e comprometida com as necessidades e expectativas dos estudantes, com a realidade sociocultural em que estão inseridos, que é, quase sempre, permeada de contradições, tendo em vista a sua superação.

Mészáros, (2008), em sua obra “Educação para além do capital”, reflete sobre o papel da educação na construção de um mundo possível, questionando: como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? Para tanto, é importante compreender quem, para quê e para quem se faz a educação.

Segundo Mészáros (2008, p. 47), a grande questão da educação é o que a educação pode transformar efetivamente no atual sistema capitalista? O que aprendemos de uma forma ou de outra na escola? Entende-se, como Mészáros (2008, p. 55), que “temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida” e, para tanto, se faz necessário repensar o sistema educacional, a função social da escola e a prática pedagógica dos professores.

Segundo Brandão (2006), enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida, pois “é no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, que os homens entre si se ensinam e aprendem”. (BRANDÃO, 2006, p. 22). A necessidade profissional implica compreender sistemas, estabelecer metodologias, pensar a própria prática de ser educador, entre outros. Entende-se desse modo a importância do educador ser comprometido naquilo que se propõe a fazer. Para tanto, faz-se necessário pensar em uma educação voltada para a qualidade de formação do educador.

Para Freire (2011), a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir, para que o indivíduo, estando no mundo,

possa saber-se nele. Segundo Freire (2011, p. 20), “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem realidade”. Entende-se que é a partir das experiências de mundo que se é capaz de refletir e agir. O profissional tem de estar atento às transformações e mudanças sociais para ter autonomia naquilo que faz; atento em um sentido crítico reflexivo das intencionalidades do termo educação.

De acordo com Freire (2011), o profissional da educação deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos, por uma visão crítica. O profissional, nesse contexto, comprometido com o fazer pedagógico, assume um posicionamento político social.

Pensar sobre as práticas pedagógica implica o professor estar envolvido com os sujeitos aos quais se destina tal prática, com sua realidade sociocultural, com seus valores e sonhos, para que a prática planejada e desenvolvida abra caminho para o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade, para agir e transformar essa realidade.

Como professores, deparamo-nos com o desafio de mediar o estudo e a reflexão pedagógica, considerando todos esses fatores que influenciam a formação humana. Nesse sentido, faz-se necessário refletir criticamente sobre a função do professor no processo de ensino-aprendizagem e o papel da escola enquanto espaço de construção e disseminação do conhecimento, para que o estudante, ao construir conhecimento, construa-se enquanto cidadão crítico e seja capaz de posicionar-se sobre sua forma de estar, ser e agir no mundo.

Perceber quais são os meios, modos e finalidades do ensino e da aprendizagem é fundamental para repensar a ação pedagógica. O que é, pois, que, nas significações que têm poder de conduzir nossos pensamentos e de satisfazer nossas existências, pode ser considerado como um valor educativo que justifique um determinado tipo de ensino e de aprendizagem? Como não perceber as contradições históricas e socioculturais que permeiam a realidade em que estamos inseridos? Como ressignificar a prática pedagógica dos professores?

O olhar tem de estar voltado para um ensino e uma aprendizagem articulada com a educação não escolar para ter significado, pois, como nos ensina Brandão (2006), não se pode separar o trabalho, a vida e o saber. É no interior da vida coletiva que se ensina e aprende.

Nesse sentido, nasce a compreensão de que educar, em um sentido escolar, perpassa a mera ação de transmissão e de memorização de conteúdos. Implica, diante dessas situações, exercitar a reflexão e a criticidade docente e discente em decorrência dos conhecimentos construídos e trabalhados em sala de aula.

O conteúdo estudado tem de estar vinculado à realidade, em elo com as diferentes linguagens em circulação. De acordo com Freire (2011, p. 84), “o homem se constitui estando no e com o mundo estabelecendo uma relação dialética com o contexto da sociedade num sentido de humanização”. O sentido de humanização simboliza as conotações de pluralidade do sujeito. Humanização de significado, “criando e recriando, interagindo em meio às condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto objetivando-se, discernindo [...]”. (FREIRE, 2011, p. 86).

Para tanto, segundo Gohn (2011, p. 17), quando a humanidade caminha para um novo tempo, “a educação tem sido proclamada como uma das áreas chave para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação”.

Amplia-se assim o conceito de educação para diferentes espaços e contextos educacionais. Não se reduz mais a educação a processos de ensino e de aprendizagem no interior de unidades escolares formais. Os espaços educativos transcendem os muros da escola, para os chamados espaços não formais.

Nos últimos anos, as gerações vêm reivindicando melhores condições de vida, frente aos novos modos de desenvolvimento baseados na lógica mercantilista e tecnocrática globalizada. Por isso, é preciso planejar e colocar em prática uma educação que se mobilize, proteste e repudie toda prática do poder de exploração que subordina a vida social.

Para tanto, deve-se pensar a educação em um sentido significativo, deve-se pensar na qualidade e no tipo de educação que será oferecida. “É vital que se coloque a diversidade histórica e cultural e o reconhecimento do outro como metas na formação dos indivíduos enquanto cidadãos”. (GOHN, 2011, p. 22).

A escola é um lugar, primordialmente, considerado como espaço para proporcionar o processo educativo. Ao assumir o discurso de promotora da democracia, a escola redesenha suas funções. Segundo Gohn, (2011, p. 24), novos desenhos procuram dar respostas aos desafios educacionais, incluindo novas abordagens, metodologias e conteúdos cognitivos de acordo com os paradigmas emergentes. Nesse sentido, parece importante a compreensão e a articulação entre elementos da educação formal e não formal. De acordo com Gohn (2011, p. 25), faz-se necessário “agregar ao ensino formal, ministrados nas escolas, conteúdos da educação não formal, como conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos, entre outros”.

Nessa direção é também fundamental investir na formação dos professores para garantir o pleno exercício da educação como formação integral. Essa formação deve ser pensada, planejada e efetivada por meio de uma prática pedagógica revolucionária, capaz de apropriar-

se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas sociais, refletindo-se em uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias, uma educação na/da vida para a vida, perspectiva, essa, que buscamos aprofundar nos fundamentos articuladores da educação popular.

3.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR

Pensar sobre a construção do conhecimento a partir da educação popular remete à uma revisão do sentido da própria educação.

A educação popular, enquanto base dos movimentos sociais que buscam a emancipação dos oprimidos, conforme Zitkoski (2000) tem como princípios:

1. Educação Popular vem a ser todo o trabalho de base, orientado e organizado com clareza da diferenciação de classes existente na estrutura da sociedade;
2. Educação Popular é entendida como todas as ações voltadas à realidade das classes trabalhadoras, como objetivo de organizá-las política e socialmente;
3. Educação Popular é a atuação consciente da classe trabalhadora na luta em defesa de seus direitos; também, considera-se como Educação Popular a participação política e solidária dos sindicatos e associações em outros movimentos populares mobilizatórios;
4. Educação Popular é um processo educativo que liberta o homem em todos os sentidos, conscientiza e promove a participação social e política; é aquela educação que se refere à prática; é a educação política dos trabalhadores, que prepara o trabalhador para lutar por seus direitos e pela transformação da sociedade;
5. A Educação Popular volta-se à realidade do povo, por isso, trabalha com os fatos concretos do cotidiano, como base para superar as situações limite que oprimem as pessoas, conhecendo-as, vendo o porquê das mesmas e discutindo estratégias de ação política para transpô-las;
6. Educação Popular é o ato de educar o cidadão com uma pedagogia que o leve a pensar por si próprio e que possibilite a construção da sociedade emancipada;
7. A Educação Popular requer um trabalho de conscientização que se realiza a partir do nível sociocultural em que os educandos se encontram, permitindo a identificação das diferenças e contradições sociais e sobretudo, compreendendo que há leituras diferentes de acordo com o ponto de vista de cada classe social;
8. Educação Popular é uma educação vivenciada pelo povo através de seus saberes, que devem ser problematizados pra atingir, por meio do diálogo, a organização das classes populares na luta por direitos iguais para todos;
9. A Educação Popular está articulada diretamente com os movimentos sociais para potencializar o projeto de transformação social. Ela é, desse modo, o caminho para organizar a sociedade civil e recriar as estruturas sociais vigentes à luz dos princípios democráticos e de justiça social.

A obra de Carlos Rodrigues Brandão, “O que é Educação Popular”, bem como o pensamento de outros pesquisadores (GOLDAR 2014, FREIRE 1987, PALUDO 2010-2012, RIBEIRO, 2010) que embasam esta reflexão sobre a educação popular nos ajudam a explicitar e compreender cada um desses princípios.

De acordo com Brandão (2006), é complexo “pensar a educação como apenas educação”, uma vez que “a necessidade profissional de compreender e explicar sistemas e estabelecer regras e metodologias de seu funcionamento obriga o educador pouco a pouco pensar a sua própria prática dentro de domínios restritos [...]”. (BRANDÃO, 2006, p. 5).

Dessa forma, pensar a educação popular a partir desses domínios institucionais, nos quais o professor/educador exerce sua prática, exige a compreensão sobre os fundamentos da educação popular e do que nos separa da possibilidade de sua prática. Nesse sentido, Brandão assevera:

Separando-a por vezes do mundo e de domínios sociais e culturais onde ela concretamente existe, ou, ao contrário, associando-a diretamente a amplas e longínquas ‘determinações sociais’ o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a cultura — o lugar social das ideias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.

Portanto, pensar sobre a educação popular obriga a uma revisão do sentido da própria educação. Para o autor, a educação popular “parece não só existir fora da escola e à margem, portanto, de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como, também, parece resistir a tudo isso”. (BRANDÃO, 2006, p. 6).

Para tanto, ele entende ser necessário conhecermos como o saber emergiu à vida, como terá circulado entre as pessoas e como terá se diferenciado como saber popular/educação popular. Segundo Brandão, o saber emergiu à vida juntamente com o primeiro ascendente antropóide que emergiu à vida, trazendo alguns traços corporais que o diferenciaria de todos os outros seres vivos. Trazia no corpo sinais que

transformariam o ato de saber, que diferencialmente se distribui por tudo o que é vivo, no ato do saber simbólico. Que tornariam o conhecimento que qualquer ser vivo tem para viver, na consciência do saber, que é começo da possibilidade de os seres vivos aprenderem não apenas diretamente do e com o seu meio natural, naturalmente, mas uns com os outros e uns entre os outros, culturalmente. (BRANDÃO, 2006, p. 7).

Assim, o saber se constitui a partir da evolução do homem, da sua necessidade de sobreviver, de construir sua cultura. Em um processo que

[...] entre os seres que já então existem entre o animal e o humano, a vida coletiva se impõe e a pequena determinação biológica de suas relações entre sujeitos pensantes gera uma lenta passagem do conhecimento, para o conhecimento simbólico. Passados milênios de anos de luta pela sobrevivência e manutenção da sua cultura [...] e, inicialmente, desprovidos de um saber necessário que pudesse passar de um corpo a outros. Os seres humanos atravessam longos períodos de vida e convivência no interior de grupos, ‘bandos errantes, hordas, famílias, parentelas, clãs, aldeias, tribos’

para então criar um tipo novo de troca, o produto do trabalho do homem sobre a natureza — sinais, símbolos, instituições e significados — o produto do homem sobre si mesmo — a cultura. (BRANDÃO, 2006, p. 9).

Surge então a necessidade de circulação do saber.

[...] é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber. Entre mundos e homens muito remotos, onde sequer emergira ainda a nossa espécie — o homo sapiens sapiens — este é o primeiro sentido em que é possível falar de educação e de educação popular. As primeiras situações em que a convivência estável e a comunicação simbólica transferem intencionalmente tipos modos de saber necessários à reprodução da vida individual e coletiva. (BRANDÃO, 1983, p. 9).

Por muitos e muitos anos, o saber circula e se reproduz. Assim nos apresenta Brandão (1983) em sua obra “O que é educação popular”.

Durante quase toda a história da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mais imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem. (BRANDÃO, 1983, p. 10).

Assim, durante a história da humanidade, a prática pedagógica estava presente nos diversos modos que os povos viviam, trocavam e transmitiam seus conhecimentos, sua cultura. Todos tinham saberes e, entre si, ensinavam e aprendiam, nas coisas simples do cotidiano para a subsistência, ou nos ritos sagrados e solenes. Assim, a educação popular tinha suas primeiras manifestações.

Na troca de conhecimentos, de acordo com o mesmo autor, na divisão dos saberes, nos saberes das comunidades, ao longo dos milênios, a história humana foi se constituindo permeada de “saber popular”, onde uns aprendiam com os outros, para o exercício dos seus afazeres cotidianos.

Como já referido, com o avanço da civilização, esse saber genuíno - saber da comunidade - é dividido socialmente, pois, no interior dessa civilização, a cidade criou a escola. “[...] um lugar separado para o puro exercício do ensino, a educação encontra nela e nos sistemas que gera, pela primeira vez, a possibilidade de separar-se das outras práticas sociais em que esteve sempre imersa e tornar-se educação”. (BRANDÃO, 2006, p. 13).

O saber da comunidade, - saber que era de todos-, ou seja, a educação popular, passou a ser agenciado, “foi aos poucos sendo constituído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em saber e ensinar a saber”. (BRANDÃO, 2006, p. 15).

Dessa forma, para Brandão, “a educação como prática em si mesma e a escola como o lugar físico do seu exercício representam um desdobramento do processo de expropriação do poder comunitário sobre a totalidade do saber necessário”. (BRANDÃO, 2006, p. 15).

Dessa divisão social do saber surge o saber erudito, dominante, oficial. A educação oficial que temos. Educação essa hoje em crise, embora os inúmeros recursos tecnológicos na chamada “sociedade do conhecimento” vêm buscar alternativas para sua superação.

De acordo com Ribeiro (2010), a união dos termos educação e popular, para definir uma modalidade de educação dirigida ou efetivada por uma determinada população, são carregadas de significado e sentido contraditórios, que expressam a realidade social, marcada por antagonismos próprios das classes sociais da sociedade capitalista. Por isso, é necessário tentar elucidá-los sem a pretensão de esgotá-los, mas buscando coerência e compreensão do significado de “liberdade, autonomia e emancipação” nas experiências pedagógicas dos movimentos sociais populares, rurais o/ou do campo.

A autora corrobora o pensamento de Brandão, afirmando que

Produzida pela burguesia, enquanto classe vitoriosa na transformação do feudalismo em capitalismo, a concepção moderna de educação ficou reduzida aos processos escolares, negando ou subordinando os aprendizados da experiência e da cultura, mas principalmente os que decorrem do trabalho. Pensamos o trabalho na sua dimensão educativa que, pela relação que o trabalhador estabelece com a natureza, mediada pelas relações consigo mesmo e com os outros trabalhadores, humaniza enquanto produz bens materiais, imateriais, linguagem, arte, conhecimento e cultura. Na relação contraditória que os trabalhadores estabelecem com a classe que se apropria do produto do seu trabalho, porque anteriormente expropriou a terra e os instrumentos de trabalho do camponês e deles se apropriou privadamente, também há uma dimensão educativa de formação de classes populares, que marca as suas experiências de educação popular. (RIBEIRO, 2010, p. 44).

De acordo com Paludo (2010), a educação popular foi marcada pela busca de condições dignas de vida, e a possibilidade de afirmação de identidades é marca da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade.

Na América Latina e no Brasil, a educação popular surge por volta dos anos 1960, na luta do povo, dos movimentos sociais em busca de melhores condições de vida, na ruptura das desigualdades sociais e afirmação das diferentes culturas.

Conforme Brandão (2012), a educação popular parte do saber, da cultura popular e seus significados, na participação dos sujeitos populares e nas relações estabelecidas pelo educador no seu fazer pedagógico que visa à compreensão do contexto das classes populares. A autora afirma que a educação popular surge

[...] dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular. Mesmo quando realizado em serviços de extensão de universidades federais (como a de Pernambuco, onde Paulo Freire começou a descobrir-se em seu método de alfabetização), em setores do Ministério da Educação (desde onde seria desencadeada a Campanha Nacional de Alfabetização), ou em agências criadas por convênios entre a Igreja Católica e o Governo Federal (como o Movimento de Educação de Base), o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante, e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares. (BRANDÃO, 2012, p. 90).

Os movimentos e organizações passaram por um processo de enfraquecimento e desarticulação nos últimos anos devido à tomada do poder político por governos ilegítimos e antidemocráticos, que, por meio de políticas arbitrárias de retrocesso e retirada de direitos, tentam impedir o avanço das organizações populares na conquista de direitos básicos, como a saúde e a educação, em especial da educação que tenha por base os princípios da educação popular.

3.2.1 A prática pedagógica na educação popular

Em suas formas mais consequentes, que hoje se recobrem de inúmeras iniciativas em todo o continente, a educação popular apenas gera um primeiro momento de passagem de uma educação para o povo a uma educação que o povo cria. Que ele produz ao transitar — não porque se educa entre educadores, mas porque inclui a educação popular no trabalho político que educa a ambos — de sujeito econômico a sujeito político, e ao se reapropriar — tanto tempo depois, tantas histórias depois — de uma educação para fazê-la ser, pouco a pouco, a sua educação: a educação através da qual ele não se veja apenas como um anônimo sujeito da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país. (BRANDÃO, 2006, p. 49).

A educação popular representa a passagem da educação para o povo para a educação que o povo cria a partir da sua cultura, da sua história, de seus valores e necessidades. É uma educação que o faz sujeito da própria educação, sujeito da transformação da própria história e da história do país.

A proposta de educação popular busca um trabalho político com o povo, seguindo as ações pedagógicas voltadas ao interesse e aos projetos da classe trabalhadora. Segundo Paludo, Machado e Silva (2012), ela é compreendida como a educação que se compromete com os interesses das classes trabalhadoras, que busca uma educação/escola que rompa com a lógica do mercado, com esta estrutura de desigualdades, que possibilite aos trabalhadores um construir com esperança e uma escola com processos transformadores da sociedade.

Enquanto na educação formal é o professor que educa (educação para o povo), a educação popular é construída e produzida pelo e com o povo, em um processo político-pedagógico em que ambos se educam. É uma prática que se faz com o povo e não para o povo, na qual educador e educando aprendem juntos e juntos constroem conhecimentos, a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e pela cultura popular.

Para que a educação popular se efetive, Brandão aponta quatro pontos de partida, a saber:

1) a criação de uma nova hegemonia, o que significa um saber popular, no sentido de saber das classes populares que se constitui como base de um trabalho de acumulação de poder popular; 2) a cultura popular como ponto de partida, com um trabalho de revisão de seus componentes tradicionalmente ‘dominados’ e em direção à produção de uma cultura orgânica de classe; 3) a progressiva participação do trabalho do educador no trânsito de sujeitos populares, de agentes econômicos para agentes políticos; 4) a descoberta e o aprimoramento de tipos de relações de prática pedagógica entre educadores e educandos, entre profissionais comprometidos com a ‘causa popular’ e agentes educandos individuais (sujeitos populares) ou coletivos (movimentos populares). (BRANDÃO, 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, a produção do conhecimento a partir da proposta de educação popular requer uma prática pedagógica que contrarie a lógica da educação formal, a qual ignora o saber dos sujeitos aprendentes e coloca o poder centrado no professor, que detém o saber e o transmite aos estudantes, possuindo uma relação autoritária entre aquele que sabe e ensina e aquele que não sabe e aprende.

Na educação popular, educador e educando aprendem e crescem juntos, em uma nova relação em que ambos são sujeitos de saberes que são compartilhados e, a partir deles, novos saberes são produzidos.

Para Freire (1987), a educação é um ato político e, portanto, o educador necessita ter a plena consciência de sua posição frente ao mundo em que vive. Ele necessita tomar posição frente à realidade, pois a educação, como um ato político, não é indiferente às contradições da realidade, visando à sua transformação. Nessa direção, segundo Romão,

A educação é também dialógico dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo de cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. E, ao contrário ‘da educação bancária’, o (a) educador (a) não é a mediação entre o conhecimento e o (a) educando (a), porque nela, quem faz a mediação – no sentido de transformação do imediato em mediato – é o (a) próprio educando. (ROMÃO, 2010, p. 134).

Nesse sentido, a prática pedagógica na educação popular tem uma metodologia própria, considerando os saberes de ambos os sujeitos, compartilhando o poder do saber e tendo por princípio o diálogo e a participação.

Goldar (2015) entende que a educação popular se faz no movimento, na luta e na ação dos diferentes movimentos sociais. O popular significa o lugar político que o sujeito ocupa nas relações que estabelece nos processos educativos em que está inserido. Goldar chama a atenção para a relação dialética entre o sujeito e o mundo, na busca da transformação, em uma perspectiva emancipatória, o que pressupõe plena clareza dos objetivos do professor/educador, pois, como afirma Pereira,

Desta forma, é possível termos como estratégia política a busca pela emancipação das classes populares a partir de uma educação como prática de liberdade, na qual o desvelamento da realidade se apresenta como possibilidade de mudança. (PEREIRA, 2015, p. 42).

De acordo com Rodrigues (2004), a educação popular, na perspectiva de opção de classe, ao conceber a prática pedagógica como um ato político, possibilita que as ações pedagógicas, em diferentes espaços, possam ser pensadas com o objetivo de transformar a sociedade.

A educação popular, enquanto opção das classes populares como forma afirmativa, científica e desafiadora do sistema do capital, compreende a prática pedagógica como ato político. Na educação popular, os movimentos sociais encontram possibilidades de fundamentar, reestruturar, reorganizar suas ações pedagógicas, suas práticas coletivas, na escola, nas lutas sociais, no sentido de transformar esta sociedade. (RODRIGUES, 2004, p. 61).

No último capítulo da obra “O que é Educação Popular”, Brandão (2006) propõe uma reflexão a partir de algumas ideias, por ele enumeradas, sobre as relações entre os modelos de educação direcionados às classes populares, as quais nem sempre recebem a atenção merecida. Inicialmente, Brandão esclarece que

em um primeiro momento, um modelo de educação ‘com o povo’ pode ser um movimento emergente e contestador. Em outro momento pode substituir, como uma forma de poder no interior de um campo político de trabalho pedagógico, formas e instituições anteriores, tornando-se ele próprio uma nova forma hegemônica de instituição consagrada. Novas formas surgirão no bojo de novos movimentos e a instituição que um dia foi movimento usará de seu poder de “modelo legítimo” para legitimar quem a conteste. (BRANDÃO, 2006, p. 54).

O autor propõe para reflexão as seguintes questões:

1. “A história da educação dirigida às classes populares na América Latina não é linear. Formas, modelos e agências de produção e execução de ideias, propostas metodológicas e práticas não se sucedem ordenada e sistematicamente”. (BRANDÃO, 2006, p. 54). Pelo contrário, no campo político de relações educativas as possibilidades de mudanças estão sempre abertas, mesmo nos regimes autoritários. Da mesma forma, modelos aparentemente ultrapassados de educação coexistem com modelos hegemônicos e modelos emergentes, ao mesmo tempo e em uma mesma formação social. Por exemplo, campanhas de alfabetização do começo do século podem ressurgir com novos nomes em razão da moda, podendo coexistir com formas lentas e complexas de educação de jovens e adultos, com diversas pequenas “experiências de educação popular”.

2. “Assim, ao contrário do que parece acontecer, a dinâmica das relações entre diferentes modelos, não se dá através de superação pura e simples, de alguns, em favor de outros, através da produção de uma nova hegemonia educativa”. (BRANDÃO, 2006, p. 54). Os modelos tradicionais, hegemônicos emergentes e as normas de seus relacionamentos sociais e simbólicos determinam a dinâmica do trabalho do educador popular, conforme Brandão (2006).

3. “Portanto, o trabalho pedagógico agenciado junto a camadas populares existe em um campo de relações que não difere do de outras práticas equivalentes (saúde, religião, bem-estar social, etc.)”. (BRANDÃO 2006, p. 55). Assim, o trabalho pedagógico de diferentes agências e educadores é determinado por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais e apresenta diferentes modos e princípios sociais de articulação dos seus elementos, traduzindo diferentes intenções, ideias e projetos e acrescentando formas de controle, promoção ou mobilização de grupos populares com finalidades diferentes, por vezes, contraditórias. Agências de diferentes esferas governamentais, de partido político, de igreja ou de sindicato, em um mesmo espaço e tempo, realizam trabalho que, dentro ou fora da sala de aula, estabelecem relação de saber, ou com relação de poder, por meio do saber. Por meio de articulações ou alianças que estabelecem cada agência, busca concretizar, por meio do trabalho ideológico, o projeto político da sua fonte de origem, bem como ocupar e tornar legítimo seu espaço, modo de ação pedagógica, independente dos benefícios ou resultados que possa produzir junto ao povo com quem trabalha.

4. Neste sentido, uma evidente carência de resultados efetivos nas atividades como as de extensão agrícola, de desenvolvimento rural integrado e de educação de adultos permite supor que, pelo menos em alguns casos, elas apenas cumprem uma função de ocupar espaços junto a setores das classes populares onde, mesmo que não produzam resultados educativos relevantes, concorrem com experiências alternativas de educação popular. (BRANDÃO, 2006, p. 56).

Segundo Brandão (2006, p. 56), “O poder de cooptar pessoas e grupos e reorganizá-los segundo os padrões da agência educação é um dos principais indicadores da diferença entre uma ação pedagógica hegemônica e um trabalho de educação popular”. Quanto ao significado da educação popular, Brandão afirma

5) No limite, o que dá sentido humano à educação popular é a possibilidade de ela não só ser um meio real de compromisso de educadores (quase sempre ‘de classe média’, é bom não esquecer) com um projeto histórico de humanização libertadora através do trabalho político do povo, mas também reproduzir-se, por isso mesmo, como um movimento pedagógico. Como um modo de a educação realizar-se sem se estabelecer como instituição dominante, no domínio em que a educação é, em si mesma, uma forma de poder. (BRANDÃO, 2006, p. 56).

Por isso, o autor entende que “a educação popular aspira a ser, da parte dos educadores comprometidos, uma presença militante, onde não raro a forma mais consequente de trabalhar é não ter um programa de trabalho, mas servir aos dos movimentos populares a que se destina”. (BRANDÃO, 2006, p. 57).

Por fim, Brandão retoma a ideia que diferencia a educação popular dos modelos institucionais hegemônicos de educação para o povo, afirmando o que esses modelos representam e o que pretendem fazer junto ao sujeito popular.

6) Este talvez seja o sentido mais próximo a uma última ideia diferenciadora que eu quisera desenvolver aqui. Modelos institucionais e hegemônicos de educação para o povo são sempre e irrevogavelmente uma pedagogia do outro. Esta alteridade consagra a dimensão dominante de um trabalho mediador, cujo fraseado disfarça a dominância, e também cria aí o seu próprio sentido. Instrumento sutil de reprodução compensatória da desigualdade, ela funda o seu ser na distância da diferença entre o lado do educador e o lado do educando; entre a fonte de poder a que serve e o sujeito popular que controla, parecendo servir. Ela é o lugar do técnico, não o do militante (palavra que a burocracia teme e, por isso, procura tornar vazia) e sonha fazer do sujeito popular um outro educado, produto da imagem antecipada que dele fazem a retórica e o interesse da agência: um sujeito instruído e participante, desde que ordeiro e subalterno. (BRANDÃO, 1983, p. 57).

Assim, entende-se que o desafio que se coloca à prática pedagógica que pretenda a construção do conhecimento a partir da educação popular está em construir uma pedagogia a partir do povo, do popular, uma pedagogia libertadora que possibilite ao educando tornar-se sujeito crítico e participativo.

3.3 A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UM SABER CONTEXTUALIZADO

A educação do campo constitui-se a partir da luta dos movimentos sociais por uma educação que considere os hábitos, as tradições, os costumes que configuram o modo de ser da população do campo. Trata-se de uma educação com base teórico-metodológica que fortaleça seu desenvolvimento econômico e sociocultural. Conforme Ribeiro (2010),

Nos anos de 1990, os movimentos sociais populares rurais/do campo, liderados pelo MST, incluem a educação como uma de suas primeiras demandas (MST 2005), associada a 'um projeto popular para o Brasil' (Benjamin, 2000) e que, por isso mesmo assume uma dimensão utópica (Morigi, 2003). Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação. (RIBEIRO 2010, p. 41).

Significa, portanto, que campo não representa/significa o perfil do solo no qual o agricultor trabalha e, sim, o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo construído nos e pelos movimentos camponeses ao longo de anos de luta, organização e resistência frente ao modelo de educação contraditório, em relação ao contexto do campo, às necessidades e à cultura desses sujeitos.

Segundo Costa e Cabral (2016), o modelo educativo que sustenta a educação para os povos do campo não corresponde às suas aspirações e necessidades, uma vez que a educação desenvolvida nesse meio acontece apenas como extensão do modelo da educação urbana, sem nenhuma adaptação do ensino à cultura do meio rural.

Para as autoras, a efetivação da proposta de educação do campo pressupõe a superação epistemológica dos paradigmas que expressam concepções conservadoras e impositivas de mundo e de ser humano, ainda presentes nos modelos educativos. Tais concepções interferem no controle do processo educativo.

Estudos de Arroyo (2007, 2009, 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2009), Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2004, 2012), Kolling, Nery e Molina (1999), dentre outros, corroboram essa perspectiva de análise e apontam a necessidade de se construir referenciais teórico-metodológicos dos paradigmas epistemológicos da educação do campo, pensada, articulada e planejada tendo os camponeses como protagonistas, uma educação articulada à diversidade sociocultural do campo pautada na garantia do direito e considerando as diferenças socioculturais.

Para tanto, aponta-se a necessidade de análise e compreensão dos paradigmas presentes nas diferentes concepções de educação rural e educação do campo, apresentadas a seguir.

3.3.1 Educação rural e educação do campo: diferentes concepções

Estudos a respeito dos paradigmas da educação rural e da educação do campo apresentam diferenças significativas entre essas duas propostas, quando analisadas na perspectiva da educação fundamentada na igualdade de direitos, na valorização do ser humano, que propõe uma aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos camponeses.

Para esses autores, a educação rural constitui-se em um instrumento de subordinação, dominação e alienação, assim como de propagação do poder, enquanto, na educação do campo, o ponto central está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e em sua formação integral, rompendo com as ideologias dominantes.

Não se pode afirmar que toda a educação rural é assim. O que se percebe é que há consenso entre os autores referidos quanto ao significado da educação do campo e a relação com os sujeitos do campo, que, na maioria das vezes, é uma educação desconectada da realidade, dos seus anseios e necessidades.

De acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), a expressão campo, em vez de rural, refere-se ao sentido atual do trabalho do camponês e das suas lutas sociais e culturais. Segundo esses autores, a educação do campo refere-se ao conjunto de trabalhadores do campo, aos seus interesses, ao seu desenvolvimento sociocultural econômico, atendendo às suas diferenças históricas e culturais, ocultas ou negadas ao longo da história, em especial na área educacional, ofertada de forma descontextualizada, sem articular-se com as diferenças que os identifica.

De acordo com Fernandes e Molina (2004), a educação rural está relacionada ao pensamento latifundista industrial e representa uma forma de controle político sobre a terra e as pessoas que vivem no meio rural. Ela é pensada e planejada sem a participação dessas pessoas. Os idealizadores da educação rural concebem o campo apenas como um local de produção e os trabalhadores apenas como produtores e não como protagonistas.

Para os autores, a educação ofertada à população do campo, ao longo da história, corresponde aos interesses de governantes e configura-se como extensão da educação urbana, elaborada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico, com um currículo desarticulado da cultura, dos valores, dos princípios e dos conceitos da população do campo.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que

historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...], tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. [...] projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

Em oposição, a educação do campo constitui-se como resistência a essa ideologia e aponta para um novo paradigma, idealizado pelos sujeitos do campo, a partir do princípio da diversidade cultural. Nessa perspectiva, o campo é concebido como espaço de vida e de resistência, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento social, econômico e cultural, onde os seus habitantes buscam firmar-se como sujeitos de direito, que lutam por políticas públicas que respondam às suas necessidades, aos seus anseios e direitos.

Conforme Caldart (2009), ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos povos do campo o direito à educação, em especial a escola, ressalta-se que o que se almeja é uma educação que seja **no** e **do** campo. **No** se refere ao direito à educação no lugar onde se vive e **do** se refere ao lugar, articulado à luta por políticas públicas que possibilitem a efetivação do direito à cultura e às necessidades sociais e humanas, ou seja, trata-se de uma formação humana nos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos, uma educação pautada na universalidade do direito público subjetivo e articulada ao modo de vida dos diferentes grupos sociais e no fortalecimento da identidade.

Para Caldart (2012), o projeto de educação do campo constitui-se como luta dos seus trabalhadores e assegura de forma coletiva a

Para a autora, a educação do campo é um conceito em construção, que

combina luta pela educação com luta pela terra. Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria (CALDART, 2012, p. 261).

Isso evidencia a emergência da construção de referenciais teóricos e práticos para a educação do campo, o que significa romper com o paradigma da educação rural, resultante de um projeto criado para a população do campo sem articulação com as suas necessidades, com a sua cultura e com a formação integral dos seus sujeitos.

As propostas educativas para o campo requerem outras ideologias, que apontem novos modelos de ensino, com currículos, metodologias e conteúdos que garantam aprendizagem e conscientização crítica dos sujeitos, para sua atuação na perspectiva da transformação social.

Nessa perspectiva, coloca-se como desafio

[...] construir o paradigma (contra- hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. (CALDART, 2004, p. 11).

Fernandes e Molina (2004) asseveram que a educação do campo considera o campo e sua gente, seu modo de vida, com suas particularidades na organização do trabalho nas diversas atividades econômicas, no espaço geográfico, revelador da sua identidade territorial e, na sua organização política, nas suas identidades culturais e em seus conflitos, manifestos nas lutas de resistência e de afirmação de sua diversidade. Por outro lado, para as autoras, a educação rural, embasada no pensamento do latifúndio, visa ao controle político sobre a terra e as pessoas, pensando o campo como espaço de produção e as pessoas como recurso humano, sem perspectivas de desenvolvimento e emancipação humana, apenas a preparação da força de trabalho.

Nessa perspectiva, a educação é construída para atender às demandas do capitalismo, do mercado de produção, tornando-se mecanismo de reprodução da classe dominante e de alienação dos sujeitos do campo.

Desse modo, para os autores em referência, o modelo de educação chamado rural possui uma relação homem-natureza como exclusão, uma vez que concebe o campo apenas como lugar de produção de mercadoria e não como espaço de vida, de valores culturais, de possibilidades, de produção de existência, elementos esses que constituem o paradigma da educação do campo, que vem sendo construído com a participação dos sujeitos do campo, a partir de suas lutas pela conquista de direitos. Para Caldart (2012, p. 257), educação do campo “nomeia um fenômeno da realidade atual brasileira, protagonizado por trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

Assim, ao considerar os estudos, conferências e diretrizes para a educação do campo e a luta incansável dos movimentos sociais do campo, argumenta-se que o conhecimento, entendido pelo seu caráter científico ou oficialmente aceito, não pode ser apresentado como verdade absoluta e imposto às populações que vivem no campo, invalidando os saberes

oriundos de suas experiências e desconsiderando o senso comum, a concepção de mundo e/ou forma de ver, compreender e agir sobre o mundo do campo, carregados de valores históricos e culturais que se refletem em diversos conhecimentos.

Para além de identificar que conhecimentos científicos são esses, não definidos pelos autores, cabe também questionar quais as características desses conhecimentos. O que os define? Quem agencia tais conhecimentos e de que forma são apresentados à população do campo? Como esses conhecimentos relacionam-se com o contexto, a vida e os saberes dos povos do campo?

As discussões sobre o tema envolvem a construção do conhecimento científico, o modo como ele se sobrepõe a outros conhecimentos, negando, silenciando ou ocultando as demais formas de conhecimentos e saberes.

O que se espera e se quer é que o conhecimento científico dialogue com os saberes populares, com os modos de produção de vida das populações do campo, pois, sem esse diálogo, é impossível desenvolver uma proposta de educação contextualizada, que possibilite aos sujeitos pensar a sua cultura, os seus saberes e os seus modos de vida.

Na prática pedagógica da educação rural, o que se observa ao longo da história e, ainda hoje, é o modelo da educação urbana sendo imposto aos sujeitos do campo, cabendo apenas as chamadas adaptações, propostas nos modelos oficiais que orientam para tais adaptações, como alerta Arroyo (1999):

Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. É a ideia dominante propor um modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes, indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar. As espécies em extinção. Até quando? (ARROYO, 1999, p. 07).

A superação dessa prática significa uma educação contextualizada, que considere os saberes experienciais das comunidades do campo, o que pressupõe a superação da ideia de uma única pedagogia, de uma educação universal, que implica também em um modelo de ser humano universal, sem referência à diversidade, o que se constitui em uma forma de opressão, dominação e de exclusão social.

Assim, entende-se a necessidade da superação do paradigma da educação rural, buscando a qualidade do processo ensino e aprendizagem, no âmbito conceitual das políticas públicas para a construção das bases teóricas e conceituais.

Nessa direção, Arroyo (2012, p 57) assevera que “as pedagogias que se pensam universais não passam de pedagogias vinculadas às formas particulares de produção de

trabalho, de lugar nas produções sociais e políticas”. Em tais condições, aponta-se a emergência de pedagogias específicas, voltadas ao contexto dos educandos, baseadas nas experiências sociais em que eles vivem, para tratá-los de forma distinta, romper com as chamadas adaptações e lutar pela efetivação de uma educação planejada com pedagogias próprias e construídas com a participação dos sujeitos do campo.

De acordo com Arroyo (2012, p. 29), não podemos mais falar em uma única pedagogia, “mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de subordinação/dominação e de resistência/afirmação de que eles participam”.

A perspectiva da educação do campo é superar o paradigma da educação rural, para a construção da sua própria pedagogia, superando as relações políticas de dominação/subordinação, na qual se concebia o campo como:

[...] um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (MUNARIM, 2011, p. 11).

Portanto, a educação que se quer para os povos do campo é a educação no sentido amplo, articulada à sua riqueza e às diversas relações sociais. Para tanto,

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. Mas, sobretudo, deve ser, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 15).

Assim, a educação do campo necessita ser construída, gestada e pautada nos ideais que se constituem em valores sociais, políticos, culturais, econômicos e históricos dos coletivos que vivem no espaço campo e efetivada de modo a possibilitar a esses sujeitos de direito a participar, na totalidade, da sociedade e das decisões políticas do estado, incluindo as relações sociais, econômicas e culturais articuladas ao desenvolvimento sustentável do planeta, sem esquecer a sua identidade. Trata-se de garantir o direito ao conhecimento socialmente construído, porém valorizando e fortalecendo a diversidade sociocultural do campo por meio da educação contextualizada. Em outras palavras, a educação do campo que se quer é uma educação que possibilite a formação integral dos sujeitos, considerando e respeitando as suas especificidades.

3.3.2 A educação do campo e a formação integral

Tendo presentes os fundamentos, as concepções e reflexões apresentadas até aqui sobre a educação do campo, é possível perceber uma aproximação significativa entre a educação do campo e a formação integral, em especial quanto à concepção dos sujeitos do ato educativo e do objetivo da educação.

Pensar a formação integral do homem enquanto sujeito histórico e social remete à concepção de ser humano multidimensional. Nessa perspectiva, de acordo com Guará (2006), a educação deverá responder às exigências do próprio indivíduo e do contexto em que ele está inserido. Para a autora,

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. (GUARÁ, 2006, p. 16).

Para tanto, aponta-se a necessidade da realização das potencialidades individuais e coletivas do ser humano, para que ele possa se desenvolver plenamente, por meio da formação integral.

Entre os clássicos da literatura pedagógica, a concepção marxista propõe uma formação integral que una educação e trabalho em uma escola de turno único, compreendida em três aspectos:

A educação intelectual; a educação corporal tal como se consegue com os exercícios de ginásticas e militares; a educação tecnológica que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos da indústria. (MARXS; ENGELS, 1962, p. 60).

Por sua vez, Pistrak (1981), na obra “Fundamentos para Escola do Trabalho”, propõe algumas ideias sobre como se constitui a pedagogia social da escola do trabalho. Para ele, a Escola do Trabalho tem como princípios a relação com a realidade e a auto-organização dos estudantes.

Por meio do estudo da realidade, busca-se a construção do novo, e a escola tem o objetivo de formar trabalhadores completos, a partir da formação tecnológica e social. O trabalho ocupa lugar central, ou seja, “encontra-se no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinada a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação”. (PISTRAK, 1981, p. 42).

Nesse sentido, o trabalho como elemento sociopedagógico na construção desse processo e da prática pedagógica objetiva tornar o ensino dinâmico, evidenciar as mudanças e a ação recíproca dos fenômenos, proporcionando não apenas o estudo da realidade, mas contribuindo para o estudante intervir nela. Já a ciência deve constituir um meio para o estudante conhecer e transformar a realidade. Desse modo, realiza-se a integração entre a escola, os conhecimentos e a vida.

Para tanto, o ensino necessita deixar de ser livresco e passar a estudar a realidade, do ponto de vista da intervenção, visando sua transformação.

Segundo Pistrak (1981, p. 37), o objetivo do estudante é adquirir o conhecimento científico e “os objetivos do ensino e da educação consistem na transformação dos conhecimentos em concepções ativas”. Articula-se, assim, ciência, realidade e trabalho, tendo em vista a formação de trabalhadores completos.

Nesse sentido,

A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação na vida. Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de possibilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente. Ela deve acostamá-lo a analisar e explicar o seu trabalho de forma científica ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções. (PISTRAK 1981, p. 75).

A concepção marxista de formação integral parte da superação da divisão do trabalho e propõe a união do trabalho manual ao trabalho intelectual, considerando o processo histórico concreto de construção da sociedade, sob a qual a formação integral se constrói. A perspectiva é que, com a formação integral, os trabalhadores atinjam o domínio científico e tecnológico do novo processo de produção em desenvolvimento e obtenham condições para a construção de uma estrutura social, na qual eles se constituam como classe dirigente. (MARXS; ENGELS, 1999).

Conforme Gadotti (2006),

Para Marx, a Omnilateralidade não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas. É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho. Ele concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe como concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons ‘naturais’ individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais. (GADOTTI, 2006, p. 61).

Na perspectiva socialista, a formação integral compreende os conceitos de politecnia e omnilateralidade e as proposições pedagógicas da Escola do Trabalho e da Escola Unitária.

Ainda, de acordo com Gadotti (2006, p. 62), “A teoria e a prática educacional são insuficientes se não vierem ao encontro de uma sociedade em que a divisão do trabalho foi abolida”.

Na perspectiva da superação, a educação deverá promover uma formação omnilateral, possibilitando ao ser humano desenvolver-se em todas as suas dimensões, superando as dicotomias e alcançando sua emancipação.

Na educação do campo, ao se considerar o pressuposto do trabalho na mediação formativa na escola, assume-se o desafio de romper com a filosofia educativa liberal, na qual a prática social é apenas idealizada e não mediada, o que demonstra como a escola se distanciou da materialidade do trabalho social e, como consequência, desenvolve uma formação escolar dissociada da formação integral, entre educação corporal e tecnológica (MARX; ENGELS, 1992). Nesse ínterim, a ideia de realização integral do sujeito constitui o fundamento da concepção educativa marxista, no sentido da filosofia que lhe é própria.

[...] a educação deve ter por finalidade a criação desse homem completo. Uma vez tal finalidade colocada, o meio vislumbrado para concretizá-lo – gestado no ventre da própria sociedade capitalista – é constituído pela união entre ensino e trabalho, que não é outra coisa senão a reunião da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual. (NOGUEIRA, 1993, p. 145).

Na educação do campo, a formação integral pressupõe a relação com o trabalho social no campo que considere a cultura, os saberes e os valores do homem do campo. As reflexões produzidas nesse sentido reconhecem a necessidade de pensar os processos formativos a partir de questões voltadas para as atividades educativas, de modo a aproximá-las, objetivamente, da realidade social dos estudantes, ou seja, da realidade do campo, do seu modo de vida, da sua cultura.

Diferentes estudos realizados, a partir do movimento “Por uma educação do campo”, apontam a necessidade do trabalho educativo e curricular para além do formato adaptado e distanciado da realidade social. Propõe-se, assim, um projeto pedagógico “vinculado às causas, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES et al., 1999, p. 29). Portanto, é um projeto que sugere a crítica à escolarização proposta ao meio rural.

Nessa perspectiva, considera-se o papel socializador da educação e também a mediação entre ensino e realidade social. Dessa forma, a educação estará considerando o estabelecimento de vinculação entre o conhecimento disponível e a realidade social do campo como elemento fundamental do trabalho pedagógico e curricular.

Uma vez conhecidos, mesmo que brevemente, os fundamentos teóricos e metodológicos da educação popular e da educação do campo, a partir do pensamento de seus principais defensores, pode-se afirmar que ambas constituem desafios à escola pública enquanto espaço de produção/construção de conhecimento, de valorização e resgate dos saberes populares, de troca de saberes, de participação e de novas experiências vivenciadas que visem à constituição de sujeitos históricos, espaço esse político e pedagogicamente organizado e de qualidade para todos, sejam da cidade ou do campo, pois, como Vale (2001), entende-se que a qualidade da escola pública está relacionada com a vida das pessoas e com a função social da escola para com a transformação da sociedade.

De acordo com Souza (2008), o professor do campo possui lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo, e ressalta-se a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo, “pois seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos”. (SOUZA, 2008, p. 1.101).

O desafio posto à escola pública de vivenciar a educação popular dirige-se a todos os professores/educadores que acreditam na educação enquanto ação educativa que visa à emancipação dos sujeitos, desafio esse que não é simples, requerendo clareza do porquê, do para quê e do como educar.

Para enfrentar tal desafio, faz-se necessária uma sólida formação de professores, tanto inicial como continuada, cujas bases legais e teóricas, pós anos 70, apresentamos a seguir.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BASE LEGAL E TEÓRICA

A partir da década de 1970, impulsionada por um conjunto de movimentos sociais que se mobilizou em prol de uma educação voltada para a transformação social, a formação de professores torna-se o centro dos debates em diversos eventos nacionais, seminários, fóruns, conferências. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como dever do Estado e da família. (BRASIL, 2010).

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que, entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação, a formação de professores ganha maior dinamismo na sua efetivação conforme artigos 61 e 62 da LDB.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Além de apontar os fundamentos para a formação de professores, a lei aponta para a necessidade da formação do professor durante o exercício profissional, a formação em serviço e/ou a formação continuada.

Porém, a formação continuada só foi incluída no texto da LDB treze anos depois, por meio da Lei nº 12.056/2009. Nesse mesmo ano, por meio do Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, é instituída a Política Nacional de Formação de Professores, a partir da qual outros programas foram criados, com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto. Na sequência, o Ministério da Educação constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica, pela Portaria de nº1. 129, de 27 de novembro de 2009.

Outro marco legal a ser considerado são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015).

Segundo as diretrizes (Art. 16), a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas, tendo como principal objetivo a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Ainda, conforme as diretrizes, a formação continuada de professores enquanto espaço de desenvolvimento dos profissionais do magistério deverá levar em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015).

Dessa forma, a formação continuada articula-se ao projeto educativo da escola, às demandas da realidade, ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da própria sociedade e, ao mesmo tempo, respeita os saberes e as experiências dos professores, possibilitando as condições de reflexão crítica sobre o seu fazer docente e a construção da sua identidade.

Ainda, conforme o artigo 16 das diretrizes, a formação continuada deve se efetivar por meio de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e à gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades de educação.

Outro referencial importante é o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que, na sua meta 15, estabelece

garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da LDB 9.394/96, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, na área de conhecimento em que atuam, obtida em curso de licenciatura.

Estabelece também, conforme meta 16,

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Para além da base legal que estabelece a obrigação do Estado, em suas diferentes instâncias, de prover a formação de professores, assegurando assim o direito dos professores à formação inicial e continuada, sabe-se que os debates sobre esse tema vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo destaque a partir das décadas de 1980 e 1990.

Como principais estratégias, para efetivação das metas, o PNE propõe realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; consolidar política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.

Embora haja todo o embasamento legal, a formação de professores, inicial e continuada, é marcada por descontinuidades e retrocessos que distanciam decisões políticas dos discursos e das necessidades dos professores e das demandas escolares.

Em um olhar retrospectivo sobre a história da educação, é possível perceber que o processo educativo passou por diferentes etapas. Do ensino tradicional jesuítico, que perdurou por mais de trezentos anos, tendo o professor como transmissor do conhecimento, passando pela Escola Nova (1932, com o professor facilitador), pela escola tecnicista, que buscou adequar o sistema educacional ao sistema de produção capitalista e racional, por meio da produção de sujeitos competentes para o mercado de trabalho, tolhendo a criatividade do professor, chega-se à escola crítica dos dias atuais, sempre marcada por retrocessos e avanços que influenciaram na formação de professores e na construção da sua identidade profissional.

Observa-se que, ao longo dessas etapas, a construção dos saberes passa por importantes transformações e, hoje, em um contexto marcado por discurso e práticas contraditórias, em um cenário de violência e descaso com a vida humana, a formação do profissional professor torna-se cada vez mais imprescindível a uma educação que responda às demandas históricas e sociais. O processo de formação do professor do século XXI passa a ser fundamental para responder às demandas do mundo contemporâneo. (HAMZE, 2011).

De acordo com Saviani (2008), considerando os diversos períodos históricos da formação de professores, os últimos séculos têm revelado um quadro de descontinuidade, no

qual as questões pedagógicas, de início ausentes, até hoje não encontraram um encaminhamento satisfatório. Para Saviani,

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como essa em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento, as políticas predominantes se pautam pela busca de redução de custos, cortando-se investimentos. Se faz necessário ajustar as decisões políticas aos discursos imperantes. (SAVIANI, 2008, p. 153).

Pode-se afirmar que a história da formação dos professores, em especial nos últimos dois séculos, evidencia sucessivas mudanças no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade. Com relação às questões pedagógicas, no início ausentes, verifica-se que foram conquistando espaço lentamente, até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, passando a estar presente nas políticas e discussões sobre formação de professores, porém sem encontrar um encaminhamento satisfatório e coerente entre os discursos e a sua efetivação prática. Na história brasileira, as políticas de formação apresentam sucessivas mudanças; contudo, não estabeleceram um padrão minimamente sólido de formação docente, capaz de resolver os problemas existentes na educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino.

No contexto atual, a necessidade desse ajuste é cada vez maior, diante do descaso com a educação e a formação de professores, marcada pela redução de recursos já aprovados no orçamento da educação, comprometendo o processo de profissionalização dos professores e desconsiderando o processo de luta e organização dos professores na construção da sua identidade profissional e, conseqüentemente, a qualidade da educação.

Vale lembrar o que afirma Veiga:

A profissionalização não é um processo que se constrói de forma endógena. O processo de profissionalização envolve o esforço da categoria para efetivar a mudança tanto no trabalho pedagógico que exerce quanto na sua posição na sociedade. Para isso o processo de profissionalização do magistério necessita de uma conjugação de esforços no sentido de construir uma identidade profissional embasada na articulação entre a formação inicial e continuada e o exercício profissional regulamentado por um estatuto social e econômico, tendo como referência a relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, buscando atender a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 76).

Portanto, a profissionalização passa pela valorização do profissional, por meio da garantia de condições adequadas ao ser professor e ao seu fazer educativo.

Para Guimarães (2004), a formação do professor constitui o elo entre a profissão e a construção da identidade do professor, ao efetivar a dinâmica social do seu fazer docente.

Segundo Moreira e Candau (2005), é necessário destacar a necessidade de se pensar a formação continuada de modo que se valorize tanto a prática realizada no cotidiano da escola quanto o conhecimento resultante das pesquisas realizadas na Universidade, possibilitando a articulação entre teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Nesse sentido, faz-se necessário o investimento na formação de professores, como ponto de partida para a melhoria da profissionalização e para a ressignificação de sua prática.

Assim, entende-se que a formação contribui para a reflexão permanente sobre o ser e o fazer docente, voltada para a construção de uma educação de qualidade, que vai ao encontro do desenvolvimento integral do ser humano.

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, tenha estabelecido os referenciais para a formação de professores, abrindo possibilidades para a pesquisa sobre a docência, somente em 2009 a formação continuada de professores foi legalmente inserida no texto da LDB, por meio da Lei 12.056/2009, estabelecendo que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios promovessem, em regime de colaboração, formação inicial, formação continuada e capacitação dos profissionais do magistério.

Dessa forma, a partir da década de 90, os pesquisadores, em meio a um contexto de reformas, inquietações e decretos, começam as investigações sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre como eles constroem seus saberes e como isso se reflete na prática docente.

Com o objetivo de aprofundar o conceito de formação continuada, são apresentadas no presente estudo as concepções de alguns teóricos e pesquisadores do tema em discussão.

Segundo Pimenta (2009, p. 16), na formação continuada “a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência ou de atualização dos conceitos de ensino. Programas esses têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, conseqüentemente as situações de fracasso escolar”, uma vez que não tomam ‘a prática docente e pedagógica em seus contextos’”.

Mais recentemente, a formação continuada tem se constituído de palestras motivacionais e relatos de experiências bem-sucedidas, realização de grupos de estudo e reflexão, a partir de alguma fundamentação teórica, na maioria das vezes, pensadas sem a participação dos professores.

Para Carvalho (2006), a formação continuada é aquela desenvolvida como processo, que privilegia a prática reflexiva, que integra os saberes da experiência docente à vida cotidiana, diferenciando-se dos processos formativos realizados de forma esporádica, por formadores que, quase sempre, desconhecem o contexto em que os docentes atuam, com a participação de um número reduzido de professores.

Nessa perspectiva, a formação continuada, concebida como processo contínuo, pressupõe uma fundamentação teórica que possibilite a reflexão sobre a prática pedagógica, reconhecendo os saberes dos professores e as possibilidades de reconstrução da prática, frente às exigências e necessidades do contexto escolar e de seus sujeitos.

De acordo com Freitas (2002), a continuidade da formação profissional deve ser um processo permanente de desenvolvimento profissional e deve ser vista como proposta mais ampla, na qual o homem, produzindo a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Ela efetiva-se na medida em que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida.

De acordo com Moreira e Candau (2005, p. 23), é necessário destacar a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola, quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional.

Segundo Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Nessa perspectiva, a formação é concebida como processo permanente e dinâmico que envolve duas dimensões, a dimensão inicial e a continuada, e tem por base o projeto político pedagógico da escola. Para tanto, Nóvoa defende o investimento em projetos escolares e destaca a necessidade de se desenvolver a prática de formação continuada de professores centrada na escola, uma vez que é na escola que o professor enfrenta as questões que exigem respostas, tomada de decisão, e é ali que a formação continuada deve acontecer. É a partir das experiências ali realizadas que acontecem as mudanças, não sendo possível defini-las previamente. É nesse movimento de mudança que as necessidades de formação são definidas.

Ainda, de acordo com Nóvoa (1991), a formação continuada precisa ser pensada de forma a conceber que as escolas não poderão mudar suas práticas sem o comprometimento dos professores e esses também não irão mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Embora a inovação da prática pedagógica dependa dos docentes, sem a mudança do contexto no qual atuam, não haverá esforço que sustente qualquer iniciativa de inovação.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmico. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Nessa direção, deve-se buscar uma formação continuada que contemple as diferentes necessidades, expectativas e desejos de cada escola. Pensar uma formação que possibilite avanços, conquistas e realizações, mas também não ignore as particularidades e as limitações dos espaços em que serão implantadas.

Benincá (2002, p. 99), concebe a formação continuada como exigência para o exercício profissional do professor e afirma que [...] “o conceito de formação continuada decorre da compreensão de ser humano que embasa o pensamento pedagógico freireano, entendido como finito e inconcluso”.

Nesse sentido, segundo o autor, “os professores que se regem pela ‘pedagogia tradicional’ compreendem o ser humano como profissionalmente prontos a partir da diplomação” (BENINCÁ, 2002, p. 99). Portanto, para esses professores, não há necessidade nem interesse pela continuidade da formação. Por outro lado, aqueles que concebem “o ser humano com base no paradigma hermenêutico dialético, de um ser em construção”, reconhecem a necessidade da formação continuada e colocam-se em permanente busca de superação das velhas práticas, na construção de novas possibilidades, a partir da reflexão sobre a prática, no coletivo da escola, buscando assim ressignificar a prática.

Por fim, podemos concluir que a formação continuada, concebida como processo contínuo de desenvolvimento profissional, que privilegia a prática reflexiva, a partir de uma fundamentação teórica crítica e do projeto político pedagógico da escola, tendo na própria escola seu lócus de formação, constitui caminho e possibilidade de ressignificação da prática pedagógica dos professores.

Na intenção de esclarecer o sentido/significado do termo “ressignificar” para a prática pedagógica, frente às necessidades de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, que possibilite a formação crítica e a emancipação dos seus sujeitos, apresenta-se, de forma

breve, sem a intenção de esgotar o assunto, a “Ressignificação da prática pedagógica” como possível caminho para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas no processo de ensino aprendizagem, evidenciadas pelos professores e estudantes da escola investigada.

5 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA – POSSÍVEIS CAMINHOS

À medida que se avançou na revisão da literatura, evidenciou-se a necessidade de aprofundar e esclarecer o significado de “ressignificação da prática”, possibilidade que se concebe como imprescindível para um processo de ensino-aprendizagem que se quer libertador e emancipatório para ambos os sujeitos, professores/educadores e estudantes/educandos.

Nessa intenção, apresenta-se, sem a pretensão de esgotar a reflexão, mas no sentido de contribuir para o enfrentamento do desafio que se coloca à prática educativa desenvolvida na escola, a necessidade de superar o senso comum, que percebe a realidade social a partir de uma visão fatalista, uma realidade sem possibilidade de solução, de transformação. (BENINCÁ, 2013).

Considerando o objetivo do estudo, investigar e analisar a prática pedagógica dos professores, junto a uma turma de estudantes do ensino médio, em vista do significado dos conteúdos/conhecimentos na e para vida dos estudantes, buscou-se, por meio da pesquisa, estabelecer relação entre a formação inicial e continuada dos professores e as possíveis contribuições desta para a prática pedagógica em sala de aula, na perspectiva da sua resignificação.

Destaca-se, inicialmente, o entendimento sobre “ressignificar” a prática pedagógica. Entende-se que resignificar é dar um novo sentido, um novo significado à prática cotidiana no contexto escolar, o que exige uma ruptura com as velhas práticas antidemocráticas e limitadoras que produzem acomodação e alienação. Em outras palavras, são exigidas novas posturas e novo olhar, um olhar dialético sobre o fazer docente em vista da práxis pedagógica. Portanto, resignificar a prática não se trata apenas de mudar, de fazer diferente, significa a possibilidade de revisitar, reafirmar práticas já consolidadas (estudos, pesquisas), com resultados significativos em favor do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, resignificar representa a possibilidade de resistir, de fortalecer práticas imprescindíveis para erradicar práticas repressoras, reproduzidas apenas de transmissão e memorização de conceitos, de fórmulas, de informações e conhecimentos.

Para que isso ocorra, dando lugar a práticas emancipatórias e libertadoras, faz-se necessário a problematização, a reflexão da e sobre a prática, por meio da formação continuada, ancorada em um processo dialético, com base na teoria crítica e na análise teoria versus prática.

Corroborar-se, nesse sentido, o pensamento de Sartori (2013), que, ao refletir sobre a resignificação da prática pedagógica e os desafios do processo de formação de professores, reconhece que o ato de educar requer do professor “profunda reflexão sobre a própria

experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica”, (SARTORI, 2013, p. 33), uma vez que sua atividade profissional desenvolve-se na relação direta com outros seres humanos e, por isso, exige dele a clareza necessária a respeito das possibilidades e finalidades do ato de ensinar.

Além disso, como nos ensina Freire, o ato de educar não é neutro, não pode ser descomprometido, indiferente, alheio às contradições presentes na sociedade, no cotidiano da vida e no contexto escolar.

Para Freire, “[...] o trabalho humanizante não pode ser outro senão o trabalho de desmistificação”, visto que “[...] a conscientização é o olhar mais crítico possível sobre a realidade, que a desnuda, para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. (FREIRE, 1980, p. 29).

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática possibilita ao professor autoavaliar-se, avaliar a própria prática pedagógica em vista da sua ressignificação e recriação, sem desvalorizar os conhecimentos construídos historicamente e os conhecimentos da experiência. Para tanto, faz-se necessário organizar a formação dos professores de modo a integrar o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento e o projeto político pedagógico da escola.

Nesse viés, a formação de professores significa condição, caminho, possibilidade para a ressignificação da prática pedagógica. De acordo com Freire, na formação de professores, faz-se necessário dar a devida importância ao contexto ecológico, social e econômico no qual vivemos, uma vez que “[...] ao saber teórico desta influencia teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham”. (FREIRE, 1996, p. 155).

Em muitas de suas obras, Freire refere-se ao conceito de conscientização como condição para o compromisso ético político-social do professor. Em *Educação e Mudança*, ele refere-se ao fato de que o compromisso do profissional da educação e a sua expressão final é a definição do objetivo para o qual esses compromissos se orientam e no qual o ato comprometido aparentemente terminaria. No caso, o ato de ensinar e aprender.

Para poder exercer esse ato de compromisso, o professor dispõe da capacidade de atuar e refletir. É essa capacidade que possibilita a transformação da realidade, conforme os objetivos propostos pelo professor, que o faz um ser da práxis.

Nessa perspectiva, de acordo com Sartori (2013), as tendências epistemológicas que embasam as diferentes concepções sobre formação de professores, na perspectiva da teoria crítica, evidenciam a necessidade de articular os saberes específicos e os saberes pedagógicos,

inerentes à prática docente. Tais tendências elucidam o significado das opções teóricas que embasam os saberes e fazeres docentes no cotidiano escolar.

Assim, à medida que o professor percebe as formas como se reproduzem e se inter-relacionam as desigualdades presentes no meio social, bem como a realidade que exclui ou ignora boa parte da população, seja pela sua condição socioeconômica, seja pela “falta” de conhecimento, evidencia, por meio da prática docente, sua humanidade e sensibilidade acerca da necessidade de dar uma nova direção, um novo significado à prática pedagógica. Essa tomada de consciência representa possibilidade de ressignificar a prática, a partir da compreensão teórica a respeito das contradições e desigualdades que permeiam a realidade das pessoas silenciadas e excluídas da história e/ou da “sociedade oficial”.

Considerando o objetivo deste estudo, cabe ressaltar que a educação constitui um fenômeno social assentado em bases contraditórias, que possibilitam a compreensão de que a “ressignificação da prática pedagógica” também necessita considerar as contradições sócio-históricas vigentes no cotidiano escolar, tendo como base o método dialético. Assim, a ressignificação, em especial no seu sentido político-pedagógico, tem por base o compromisso com o exercício da prática educativa relacionada às realidades e às necessidades dos sujeitos do processo de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, Benincá (2013), ao refletir sobre a ressignificação da prática pedagógica, o faz a partir do processo de formação dos professores na universidade. Para ele, esse processo de formação “nem sempre percebe a existência de outros processos pedagógicos em desenvolvimento no interior dos movimentos sociais”. (BENINCÁ, 2013, p. 207). Como consequência, percebe-se a dissociação entre o discurso pedagógico acadêmico e as reais práticas sociais existentes. Distanciamento esse que se verifica a partir dos seguintes aspectos: na ausência dos problemas pedagógicos e suas soluções, nos debates dos grandes seminários, na universidade, quando os temas gerais ou os problemas universais são preferenciais, também nos tipos de leituras institucionais que se realizam a respeito dos movimentos sociais, na maioria das vezes marcados por preconceitos ideológicos. Dessa forma, a análise feita sobre os movimentos sócias, utilizada “para fins eleitoreiros e ideológicos” (BENINCÁ, 2013, p. 208), apresenta apenas o lado contestador dos movimentos e a sua ação é entendida como uma ação desordeira, desconsiderando os contextos específicos dos movimentos.

De acordo com Benincá (2013, p. 209), a universidade, enquanto instituição acadêmica, não percebeu ainda “a existência de uma pedagogia própria que rege os movimentos sociais da região, principalmente o Movimentos dos Sem Terra (MST)”. Para o autor,

A ação política o MST é a ação pedagógica. Se existe uma pedagogia que conduz o MST, é porque os sem-terra, em sua prática política de condução do movimento, conseguiram construir uma pedagogia mobilizadora e transformadora.

A organização política do MST deixa transparecer uma postura ética bem definida, que fundamenta uma metodologia de condução política completamente antagônica à metodologia implantada pelo poder político vigente. Pressupõe-se a existência de um projeto político social e de uma antropologia capazes de fundamentar e justificar a indignação ética dos sem-terra e a metodologia de condução política. (BENINCÁ, 2013, p. 209).

Assim, na terceira parte do livro *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*, Benincá apresenta diversos textos que possibilitam a aprofundar o conceito “ressignificar”, entre eles: *A ressignificação da ação política no acampamento Natalino* e *A formação continuada*, dos quais nos valem para explicitar o significado de “ressignificar”, a partir dos elementos simbólicos, da observação e percepção dos agentes de pastoral e de suas estratégias (no acampamento) de superação da consciência e atitude de resignação à consciência crítica e ação pedagógica revolucionária, buscando estabelecer uma analogia entre o processo de ressignificação política dos acampados e uma possível ressignificação da prática pedagógica dos professores, a partir do aprofundamento do significado de práxis, que, se entende possível, por meio da formação continuada que possibilite identificar as contradições sociais, perceber as práticas contraditórias, no sentido de refletir e teorizar sobre a própria prática no cotidiano da escola.

Benincá apresenta, de forma crítica e embasada teoricamente, a experiência pedagógica vivenciada no acampamento da Encruzilhada Natalino 1, nos anos 80. O acampamento aconteceu entre os anos de 1981 a 1985, no município de Ronda Alta, e fomentou o processo que deu origem à ocupação da Fazenda Annoni². Ele nasce de forma estratégica, no centro de uma região agrícola, do planalto médio do Rio Grande do Sul (RS), que, no início da década de 80, já se utilizava de alta tecnologia, dispensado o trabalho braçal no cultivo da terra e colheita das culturas de milho, trigo e soja.

A contradição estabelecida pela presença do acampamento era percebida, de um lado, pelas máquinas trabalhando a terra e transportando sementes e, do outro, por homens desocupados, excluídos do seu trabalho e impedidos de ter acesso aos frutos da terra, o que teve grande repercussão, não só no RS, mas em todo o Brasil, e foi palco de muitas visitas de pessoas

¹ O acampamento da Encruzilhada Natalino foi um acampamento dos sem terra, surgido em 1981, localizado na estrada RS 234 entre Passo Fundo e Ronda Alta, na altura do km 40. A denominação Encruzilhada Natalino teve origem na “bifurcação da estrada e faz referência ao comerciante ali estabelecido, Natalino”. (BENINCÁ, 2013, p. 209).

² A Fazenda Annoni foi ocupada em 29 de outubro de 1985, em uma ação estratégica do MST. Durante a vigência do acampamento da Encruzilhada Natalino, quando os sem terra ambicionavam a fazenda como a “terra prometida”. (BENINCÁ, 2013).

e grupos de diversas regiões do país, objeto de estudos, pesquisas, como a que deu origem ao texto ora referido (BENINCÁ, 2013).

Os acampados eram pequenos agricultores descendentes de imigrantes europeus, chamados de colonos e caboclos. Eles tinham em comum a experiência de trabalhar a terra, mas se distanciavam pelo conceito de posse da terra. Para os caboclos, a terra tinha apenas a finalidade de prover seu sustento, enquanto os colonos possuíam, na sua tradição cultural, a ideia de apropriação da terra, a necessidade de possuí-la como propriedade.

Para compreender esse fenômeno contraditório, estabelecido pela substituição do homem pela máquina, criada por ele para auxiliá-lo nos trabalhos pesados, e pelo acampamento, no qual os homens, substituídos pela máquina, reclamam seu direito de poder trabalhar, o autor faz uma análise crítica e bem fundamentada, desde as origens étnicas dos acampados, os problemas que os destituíram da terra, o processo de rejeição, o sofrimento, a fome, a doença e a desnutrição das crianças, a falta de perspectiva de vida, em meio à abundância de alimentos produzidos na região e o processo de resignação vividos, inicialmente, no acampamento e, por fim, a substituição da consciência ingênua, fatalista e de resignação pela consciência crítica e revolucionária que acontece a partir da ressignificação do universo simbólico dos subalternos e da práxis.

5.1 DA RESIGNAÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO - PRÁXIS PEDAGÓGICA

Conforme Benincá (2013), grande parte dos acampados possuía uma pedagogia da resignação, construída sob o domínio da escravidão, da ameaça das forças da natureza, da miséria, da fome, da doença, somadas ao medo de Deus e da força do destino. A resignação era também fruto da concepção religiosa do mundo e da ação de Deus sobre o mundo, e o destino do ser humano nesse mundo e depois da morte.

Segundo o autor, a ressignificação dessa consciência aconteceu graças à ação dos agentes de pastoral, presentes no acampamento. A observação e percepção desses agentes de que as práticas políticas revolucionárias de luta e resistência dos acampados não eram coerentes com a concepção religiosa de resignação que os fazia aceitar como natural o sofrimento e as injustiças foram determinantes no processo de superação da consciência política e pedagogicamente impotente.

A observação dos agentes sociais possibilitou a identificação de alguns códigos culturais paradigmáticos responsáveis pela sustentação de suas práticas religiosas e política. Os paradigmas culturais inspiraram e orientam as ações políticas,

principalmente daquelas pessoas que agem segundo o senso comum. Os acampados davam-se conta de que, uma vez no acampamento, deveriam agir de maneira diferente de quando estavam fora dele, porém, a consciência de resignação de que eram portadores não dava sustentação e guarida às suas práticas revolucionárias. A sua consciência prática inspirava ações de passivismo e de submissão ao poder institucional, mesmo que soubessem que desse poder nada tinham de bom a esperar. (BENINCÁ, 2013, p. 225).

Essas percepções dos agentes sociais e de pastoral e a identificação “dos códigos paradigmáticos que regiam a compreensão de mundo dos acampados, permitiu-lhes organizar práticas político-religiosas”, as quais, de forma estratégica, possibilitou a ressignificação cultural da ação política dos acampados, de modo que não se alterassem os códigos paradigmáticos de concepção de mundo, fazendo acontecer a transformação da consciência, ajudando-os a assumirem-se, conscientemente, como sujeitos de suas ações revolucionárias.

As práticas político-religiosas e estratégicas dos agentes sociais deram-se por meio dos círculos bíblicos, cantos populares, ressignificação dos códigos e símbolos religiosos, como a Bíblia, a cruz e a concepção de Deus. A releitura da Bíblia, nos círculos bíblicos, possibilitou ressignificar a concepção do Deus forte, vingador e justiceiro, para o Deus que lutou contra o Faraó do Egito, ao lado do povo escravizado e oprimido de Israel. Era o Deus libertador que estava ao lado deles, excluídos e oprimidos em busca da terra prometida, inspirados na terra prometida da Bíblia.

A cruz construída por eles do tronco de uma árvore teve um forte efeito psicológico nos acampados, que, por meio da pedagogia de práxis político-religiosa, adquiriram uma nova visão teológica do mundo, superando a visão tradicional e conservadora que possuíam, passando a lutar por um novo projeto político.

Assim, se deu a ressignificação da ação política dos acampados, que os conduziu a se sentirem sujeitos e construtores da nova sociedade almejada.

Destaca-se, ainda, que, ao entrar no acampamento da Encruzilhada Natalino, a maioria dos acampados não tinha consciência política, estava apenas interessado em conquistar um pedaço de terra. Essa falta de consciência coletiva causou, no início, muitas dificuldades para o acampamento. A consciência política e coletiva formou-se na experiência do acampamento, nos círculos bíblicos, nos encontros em torno da cruz.

Assim, conclui o autor, “trata-se de uma práxis pedagógica que transformou atores passivos e resignados em sujeitos capazes de perceber as contradições sociais geradoras de sua exclusão, enfim, agentes políticos de transformação”. (BENINCÁ, 2013, p. 230).

Dessa forma, considerando o ideário de Benincá, é possível estabelecer uma analogia entre o processo de ressignificação da política dos acampados da Encruzilhada Natalino e uma

possível ressignificação da prática pedagógica dos professores, por meio do aprofundamento da compreensão do verdadeiro sentido da práxis, “transformando a visão negativa e apassivadora do mundo, numa concepção aberta, utópica e geradora de esperança” (BENEINCÁ, 1999, p. 284).

A ressignificação da prática pedagógica requer, dos professores, identificar as contradições sociais existentes e assumir uma postura reflexiva, crítica e problematizadora, no sentido de teorizar e refletir sobre as práticas ambíguas e as próprias práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Isso pressupõe um processo contínuo de formação, a partir de novas leituras, novos olhares sobre as práticas sociais, em especial sobre aquelas que favorecem o acomodar-se, o resignar-se, diante de determinadas situações, de não interferir nas posições privilegiadas dos que detêm o poder. Portanto, o ato de ressignificar a prática pedagógica passa pela transformação social e política da ação docente.

No caso da prática pedagógica dos professores pesquisados, como propor a sua ressignificação? Com base em que princípios e/ou valores socioculturais, atribuir sentido e significado ao seu fazer docente? Que significado/sentido atribuir à prática pedagógica, considerando o espaço de inserção da escola, os valores socioculturais dos estudantes, seus sonhos e necessidades? Que influência a cultura urbana e/ou rural/campo ou que teorias pedagógicas estão presentes e orientam a prática pedagógica dos professores?

Nossa concepção de mundo, de sociedade, nosso modo de compreender a atividade humana está impregnada de sentidos, de significados e mesmo de preconceitos que se revelam por meio do nosso agir, da nossa ação docente. Portanto, a ressignificação passa pelo repensar de ações, de relações e se dá na intersecção entre pensamento e ação, entre cognição e afetividade, entre ensino e aprendizagem, objetividade e subjetividade. Assim, as práticas e ações que configuram a dinâmica social contribuem para a produção de sentidos/significados, que, no processo de continuidade, passam pela ressignificação que se percebe na ruptura de ideias, concepções e práticas pedagógicas, historicamente mantidas na dinâmica da organização e funcionamento da escola. Por conseguinte, a prática pedagógica da escola, consciente ou inconscientemente, está amarrada a uma base ideológica, que, de certo modo, direciona a ação do professor, de acordo com as suas convicções.

Nesse sentido, assim como o ato de educar não é neutro, também os conteúdos propostos para o processo de ensino e aprendizagem não o são, uma vez que, como afirma Bernstein,

[...] os conteúdos instrucionais, os valores que esses pressupõem, e os padrões de conduta, caráter e modos de comportamento que formam os conteúdos do discurso

regulativo da escola carregam vieses culturais, incluindo os de classe social. (BERNSTEIN, 1996, p. 126).

De acordo com Smolka (2004, p. 43), os significados são “marcas ou efeitos, que se produzem e impactam os sujeitos na relação”. O que quer dizer que a prática docente não pode ser percebida separada do meio em que vivem os estudantes e professores, uma vez que o meio influencia a prática escolar, conforme a concepção que a comunidade tem da educação e da escola. Dessa forma, o significado do conhecimento será resultado da própria prática social do meio em que os estudantes e professores estão inseridos e produzem suas vidas.

Nessa perspectiva, buscando compreender a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, na escola que atende 70% de estudantes do meio rural/campo, cabe perguntar: que significados, marcas ou efeitos os conhecimentos estudados e/ou produzidos em sala de aula imprimem na vida dos estudantes e na comunidade? Que impactos provocam? De que forma os professores podem desenvolver uma prática pedagógica com um novo significado?

Um dos possíveis caminhos pode ser a busca da compreensão da própria prática, do seu significado, do horizonte que ela aponta aos estudantes, por meio de um processo coletivo de reflexão sobre a prática pedagógica, mediada por uma teoria crítica, que possibilite o seu repensar, na perspectiva da práxis.

Para tanto, a escola, como espaço de produção e disseminação do conhecimento, de significados que influenciam no desenvolvimento da sociedade, necessita tornar-se o lócus da formação de professores, do fortalecimento da prática reflexiva, para que estes possam caminhar, coletivamente, para o ressignificar da prática pedagógica e, conseqüentemente, para um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a formação crítica dos estudantes e com a transformação social.

6 ACHADOS DA PESQUISA

Tratando-se de pesquisa qualitativa, entende-se ser fundamental conhecer e compreender o pensamento, os valores, as concepções, aspirações e sentimentos dos estudantes, tanto dos que almejam o ensino superior, como dos que buscam a inserção no mercado de trabalho, uma vez que, para eles, a conclusão dessa etapa de formação e os conhecimentos adquiridos e produzidos implicarão a nova etapa de vida. Da mesma forma, em relação aos professores, buscou-se conhecer e analisar o que pensam sobre a prática pedagógica e de que forma ela é desenvolvida junto aos estudantes, em vista do seu significado e dos resultados.

6.1 QUEM SÃO E O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Em um primeiro momento, aplicou-se um questionário aos estudantes e professores, com questões específicas para cada grupo, o que permitiu a caracterização dos sujeitos da pesquisa e as suas percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2 – Estudantes por idade, local de nascimento e residência

ESTUDANTES Nº – IDADE	NASCIMENTO	RESIDÊNCIA
04 – 17 ANOS	ITATIBA DO SUL	POVOADOS (RURAL/CAMPO)
03 – 17 ANOS	ITATIBA DO SUL	ITATIBA DO SUL (CIDADE)
01 – 17 ANOS	ERECHIM	POVOADO (RURAL/CAMPO)
01 – 17 ANOS	ARATIBA	POVOADO (RURAL/CAMPO)
01 – 17 ANOS	POVOADO (RURAL/CAMPO)	POVOADO (RURAL/CAMPO)
01 – 18 ANOS	FARROUPILHA	ITATIBA DO SUL (CIDADE)
03 – 18 ANOS	ITATIBA DO SUL	POVOADOS (RURAL/CAMPO)
01 – 18 ANOS	ARATIBA	POVOADO (RURAL/CAMPO)
01 – 19 NOS	ITATIBA DO SUL	POVOADO (RURAL/CAMPO)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 3 – Estudantes por sexo e local de trabalho

Nº ESTUD.	SEXO	LOCAL DE TRABALHO	NÃO TRABALHAM
04	F	-----	X
04	F	EM CASA	-----

Nº ESTUD.	SEXO	LOCAL DE TRABALHO	NÃO TRABALHAM
02	F	NA AGRICULTURA COM OS PAIS	-----
05	M	NA AGRICULTURA	-----
01	M	RÁDIO DE ITATIBA DO SUL	-----

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

De acordo com o Quadro 1, a maioria dos estudantes (11), embora nascido na cidade, reside no meio rural/campo. Um estudante nasceu e continua residindo no interior, meio rural/campo e quatro estudantes nasceram e continuam morando na cidade, confirmando que a maioria dos estudantes são oriundos do meio rural/campo.

Já, conforme o Quadro 2, dos 16 estudantes, 10 são mulheres e, destas, apenas duas afirmam trabalhar na agricultura, 04 dizem não trabalhar e quatro afirmam trabalhar em casa, embora residam na zona rural/campo. Dos 06 estudantes homens, 05 trabalham na agricultura e apenas um reside e trabalha na cidade.

Chama atenção que mais de 50% dos estudantes são mulheres, contrariando o que se encontra muitas vezes nas estatísticas, nas quais quase sempre predomina a presença masculina em sala de aula.

Os dados sobre a questão trabalho levam a questionar: por que, entre as mulheres, algumas afirmam trabalhar em casa, nos fazeres domésticos, e, ao mesmo tempo, afirmam não trabalhar?

O conceito de trabalho parece estar relacionado à questão da inserção no mercado de trabalho, com produção e remuneração próprias do sistema capitalista, o que se confirma nas respostas da questão seguinte, quando os estudantes referem-se à importância dos conteúdos/conhecimentos estudados, tanto para a formação intelectual, quanto para a qualificação para o trabalho. Entre as afirmações dos estudantes, destacam-se:

Toda a informação e conhecimento são essenciais para o aprendizado e para o futuro (2); amplia nossos horizontes e permite uma visão mais apurada do mundo; nos torna pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e para a vida (2); os conhecimentos até aqui adquiridos, fortaleceram o meu intelectual além de fortalecer meus sonhos para a vida; o conhecimento é muito importante, pois ajuda no dia a dia da vida e na hora de encontrar um emprego (2). É importante para adquirir estabilidade e poder se posicionar em meio à sociedade; nosso conhecimento é a única coisa que não podem nos tirar. É essencial ter ao menos uma boa base de todos os conteúdos, para que ao chegar ao ensino superior tenhamos um pequeno conhecimento agregado, e, caso não se tenha o objetivo de continuar estudando, será um conhecimento levado para a vida. (Respostas dos estudantes).

Quanto à continuidade dos estudos, a grande maioria, (13), pretende cursar o ensino superior, (2) afirmaram estar em dúvida e apenas (1) disse que não pretende prosseguir com os estudos.

Como sugestões para melhorar a qualidade do ensino, os estudantes apresentaram:

Investimentos em tecnologias para a escola; respeito e diálogo com os estudantes (4), investimentos na escola, prioridade no ensino (6), educação integral (2); capacitação e formação para os professores (4); valorização dos professores (5); objetivos claros e dedicação dos professores (5). (Estudantes- respostas ao questionário).

As sugestões dos estudantes para melhorar a qualidade do ensino, na sua maioria, remetem à prática pedagógica dos professores e à necessidade de valorização dos mesmos, o que reafirmam na rodada de conversa.

Em um segundo momento, realizou-se uma roda de conversa com os estudantes, quando foram convidados a falar sobre o processo de ensino-aprendizagem realizado na escola, suas contribuições para a vida e para a continuidade dos estudos.

Os estudantes reafirmaram a importância do estudo para a conquista de uma vida melhor e para ingressar no mercado de trabalho. Porém, manifestaram também a dificuldade em compreender por que estudar determinados conteúdos, uma vez que não terão utilidade na vida prática, seja qual for a profissão que venham a exercer.

A maioria disse não ter interesse em permanecer no meio rural e trabalhar na agricultura com os pais, devido às condições de trabalho e de vida no interior, onde predomina o trabalho manual, sem acesso às tecnologias. Vários estudantes manifestaram o desejo de levar os pais para uma vida melhor na cidade.

Em relação à prática dos professores em sala de aula, os estudantes lamentaram a forma de alguns professores trabalharem, sem nenhuma metodologia ou técnica de ensino, sem diálogo nem respeito aos estudantes. Eles entendem que os professores deveriam usar mais as tecnologias em sala de aula, para tornar as aulas mais atraentes.

6.2 O QUE DIZEM PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Da mesma forma, os professores que atuam no ensino médio responderam a um questionário com questões referente a sua formação, tempo de atuação no magistério, participação na formação continuada, dificuldades encontradas na prática docente, entre outras, o que possibilitou uma breve caracterização dos professores, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Dados dos professores que responderam ao questionário

Nº PROF.	IDADE/ SEXO	FORMAÇÃO	DISCIPLINA/ TEMPO DE ATUAÇÃO
01	39 ANOS/ F	LICENCIATURA EM HISTÓRIA E PÓS EM HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS	HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA/ 7 ANOS
01	39 ANOS/ F	LICENCIATURA EM LETRAS E PÓS EM ESPANHOL	ESPANHOL/09 ANOS
01	44 ANOS/ M	EDUCAÇÃO FÍSICA	EDUCAÇÃO FÍSICA/ 17 ANOS
01	43 ANOS/ F	EDUCAÇÃO FÍSICA E PÓS EM CIÊNCIA DO MOVIMENTO HUMANO	EDUCAÇÃO FÍSICA/ 20 ANOS
01	50 ANOS/ F	CIÊNCIA BIOLÓGICA	CIÊNCIAS, ENSINO RELIGIOSO, ARTES E PROJETO/ 27 ANOS
01	51 ANOS/ F	QUÍMICA E PÓS EM GESTÃO ESCOLAR	QUÍMICA/ 13 ANOS
01	53 ANOS/ F	LETRAS E PÓS EM INTERDISCIPLINARIEDADE	PORTUGUÊS/ 18 ANOS
01	36 ANOS/M	LICENCIATURA EM HISTÓRIA E PÓS EM HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA	HISTÓRIA, GEOGRAFIA E SOCIOLOGIA/ 14 ANOS

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como demonstra o quadro acima, seis são mulheres e apenas dois são homens. Das seis professoras, cinco possuem uma especialização. Outro dado que chama atenção é o de que as professoras apresentam idade entre 39 e 53 anos, possuem menor tempo de atuação em relação ao professor mais jovem, o que significa que ingressaram mais tarde na profissão, talvez pelo acesso tardio aos estudos.

Em relação às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, todos os professores afirmaram ter alguma dificuldade: falta de interesse nos estudos (3); falta de vontade dos alunos em participar das atividades e de aprender, dificultando o desenvolvimento do planejamento (2); lidar com pessoas não é fácil, alunos desmotivados, problemas familiares, desvalorização da educação e dos professores, por parte do governo e da sociedade; falta de respeito; como

fazer com que tenham vontade de estudar e se preparar para a vida; despertar o gosto interesse pela leitura, pelos estudos; poucas dificuldades, a maioria em torno do relacionamento.

Quando perguntados sobre a que podem ser atribuídas essas dificuldades, as respostas foram: a forma repetitiva de ensinar e a falta de objetividade em trabalhar com os alunos; muitas tecnologias mais atraentes que a sala de aula (2); falta de investimento na educação, famílias desestruturadas (2); sedentarismo (?), a praticidade e facilidade de se ter as coisas, ex: tecnologia digital, celular; a família e a falta de limites; alunos desmotivados, sem perspectivas de um futuro promissor através do estudo, alunos que estão na escola por obrigatoriedade; descaso com o estudo, estudando somente para a média, demonstrando desinteresse.

Em relação à formação continuada, todos os professores afirmaram que participam, porém, ressaltam que, por vezes, a formação não contribui com o trabalho do professor em sala de aula, por ser uma formação muito geral. Eles sugerem que a formação deveria ser por área de atuação do professor, servindo como motivação.

Segundo a pesquisa, a formação continuada contribui pela troca de experiência (3); novas metodologias e busca de solução para os problemas do dia a dia; quando são tratados assuntos relacionados às dificuldades dos professores e alunos para resolver as dificuldades que surgem ao longo das aulas (2). A formação sempre traz coisas novas, desafiando-os a trabalhar os “nós” de forma diferente para atrair uma parcela dos estudantes. Afirmam ainda que contribui em partes, pois muitas vezes o que se ouve na formação não ajuda a minimizar as dificuldades. A teoria é muito distante da prática, ressaltam.

Percebe-se a compreensão dos professores de que o ato de educar constitui-se de diversas ações/intervenções que possibilitem ao estudante a compreensão da realidade do seu entorno, e, conseqüentemente, a busca de perspectivas de futuro, de superação das dificuldades, de transformação da realidade contraditória em que estão inseridos. Contudo, por outro lado, não demonstram clareza metodológica quanto à prática pedagógica. As tecnologias aparecem como dificuldades e não como ferramentas de apoio ao professor. Apenas três professores sinalizam que a dificuldade pode estar no modo como o professor ensina, na falta de metodologia.

6.3 REFLETINDO A PARTIR DA FALA DOS SUJEITOS

Os estudantes, na sua maioria, reconheceram o valor do conhecimento e a sua importância para a conquista de melhores condições de vida e trabalho, com vistas ao futuro e à realização de seus sonhos; porém, eles não demonstram uma consciência crítica da realidade

e de suas contradições, não demonstraram consciência do seu papel frente às desigualdades sociais e mesmo à falta de uma educação contextualizada que corresponda às necessidades do campo. A educação é percebida como meio de “qualificação para o mercado de trabalho, para posicionar-se na sociedade”.

Em relação aos conteúdos, programas e métodos de ensino, vale lembrar o que afirma Freire,

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2005, p. 45).

Nessa perspectiva, a educação como prática social não pode estar alheia às desigualdades e contradições presentes na realidade, devendo contribuir para que os estudantes tomem consciência da realidade e da necessidade de transformá-la.

Da mesma forma, não se pode esquecer que o professor tem um papel fundamental na construção do conhecimento, na perspectiva da intervenção na realidade. Por essa razão, comunga-se com a afirmação de Trindade (2002, p. 49), que alerta: “não podemos perder de vista que o conhecimento não tem fim em si mesmo; seu objetivo é sempre a intervenção na realidade, gerando uma nova prática. O conhecimento é guia para a prática em transformação”.

O professor é o principal responsável para que a escola cumpra o seu papel, pois, a partir da clareza política de sua ação pedagógica, ele irá não só constituir-se como agente de transformação, mas contribuirá para que os sujeitos, com os quais desenvolve sua ação pedagógica, também o sejam.

A prática educativa desconectada da realidade, das necessidades e da cultura dos estudantes (70% oriundos do campo) não aponta possibilidades de melhores condições de vida e de valorização do campo, fazendo com que os alunos projetem na cidade o sonho de uma vida melhor. Assim, diante das dificuldades, a solução que conseguem perceber é deixar o campo.

Os professores, em suas falas, evidenciaram posturas diferentes sobre o próprio fazer pedagógico: de um lado, as dificuldades são colocadas nos estudantes (falta de interesse e de vontade), nas famílias (desestruturadas?), na desvalorização da educação (pelo governo e sociedade), nas tecnologias e nas facilidades que os estudantes têm hoje para conseguir as coisas. Por outro lado, três professores apontam a forma repetitiva de ensinar, a falta de objetividade, como causa da dificuldade em fazer com que os estudantes tenham vontade de estudar, em despertar o gosto pelo estudo. Assim, a dificuldade pode estar no modo de ensinar

do professor (na metodologia utilizada) para despertar e motivar para o estudo, o que representa o posicionamento de quase cinquenta por cento (50%) do total de professores.

A respeito da formação continuada, reafirmam o que diversos estudos já constataram: por vezes, a formação não contribui com o trabalho do professor em sala de aula, por ser uma formação muito geral, que deveria ser por área de atuação do professor. No entanto, ela serve como motivação, contribui para a partilha das experiências.

Na maioria das vezes, o que se espera da formação são respostas para os problemas vivenciados no dia a dia da sala de aula. Falta clareza sobre o que constitui de fato a formação continuada, como ação articulada ao projeto político pedagógico da escola, que, embasada em uma teoria crítica, possibilite a reflexão sobre a prática, na perspectiva da práxis, embora se reconheça que a organização dos programas de formação continuada de professores precisa partir das necessidades do cotidiano do profissional da educação, propondo temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar no refletir e enfrentar as adversidades vivenciadas no dia a dia da escola.

Conforme Nóvoa (1997, p. 28), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]”. Nessa perspectiva, a formação constitui um processo permanente e dinâmico, que envolve a dimensão inicial e continuada, alicerçada no projeto político-pedagógico da escola.

A reflexão sobre a prática possibilita ao professor avaliar a própria prática pedagógica e refletir sobre ela na perspectiva da sua resignificação e recriação, considerando os conhecimentos construídos historicamente e os conhecimentos da experiência.

Nessa mesma perspectiva, para Gadotti

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2003, p. 31).

Quanto às sugestões para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, aparece uma divergência entre os professores: alguns professores entendem que só deve ir para a escola quem “realmente deseje estudar” e não quem vem “obrigado”, pois “esses só vêm para perturbar o interesse dos outros”, dando a entender que não aprende quem não quer e sugerem a criação de leis que desobriguem as famílias de garantir que os filhos estudem.

Outros professores apontaram a necessidade do “aprimoramento permanente dos professores – a formação continuada que relacione teoria e prática, com atividades dinâmicas, que despertem o interesse e a curiosidade dos estudantes em buscar sempre mais conhecimentos, com novas metodologias, filtragem dos conteúdos, ensino do que realmente é importante e faz sentido na vida dos estudantes”. Eles destacam a necessidade de mais investimentos na educação, utilização das tecnologias em sala de aula e formação continuada, com profissionais da educação que ofereçam suporte para enfrentar os problemas do cotidiano. Contrariando a ideia dos colegas, alguns propõem trabalhar com as famílias, conscientizando-as da importância do estudo para seus filhos, para que os pais possam orientar melhor os filhos e ajudar a escola a cumprir seu papel. Assim, vislumbra-se uma escola na qual a participação dos pais e da comunidade é fundamental, para contribuir não só na ação pedagógica dos professores, mas também na construção de uma escola democrática e de qualidade. Como afirma Moesch (1995),

É fundamental que a escola ao construir e desenvolver seu projeto-político-pedagógico tome a comunidade, a cidade, o poder local e a sociedade como objeto de investigação. É fundamental, também, que os representantes da comunidade estejam presentes na escola discutindo, elaborando e decidindo sobre o trabalho, o que pode permitir aos pais, funcionários, alunos, educadores se apropriarem coletivamente do conjunto da experiência educacional como forma de construção da qualidade do ensino e da democracia escolar, estabelecendo uma relação dialógica entre aquilo que o educando e pais trazem em sua bagagem e a práxis dos profissionais da educação. (MOESCH 1995, p. 214).

Para esses professores, a prática pedagógica acrítica e descontextualizada necessita um processo contínuo de aprimoramento, que possibilite uma prática de educação problematizadora, a partir de “um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”. (FREIRE, 1987, p. 72), percebendo como estão sendo professores e como a sua prática educativa está contribuindo ou pode contribuir para a transformação da sociedade.

Vale lembrar que, no grupo de professores, há sempre diferentes trajetórias formativas, diferentes saberes construídos, a partir de diferentes vivências e propostas formativas, muitas vezes descontextualizadas e acríticas, que não possibilitaram ao professor superar o senso comum e ter uma visão crítica da realidade e do sistema político, econômico e sócio cultural que influencia no processo de ensinar e aprender. Como consequência, tais professores desenvolvem uma prática pedagógica que consiste em repassar conteúdos preestabelecidos, sem levar em conta as necessidades dos estudantes e a sua realidade, tratando-se de uma prática da educação bancária, na qual o professor é o detentor do saber. No entender de Freire,

[...] o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE, 1987, p. 58).

Apesar das divergências, a voz dos sujeitos também evidencia a necessidade de garantir aos professores um espaço onde possam discutir, refletir e repensar sua prática, em um processo de reflexão acerca da ressignificação da sua prática, e também possam ter a possibilidade de tomar consciência das limitações presentes na sua formação e, portanto, da necessidade da formação continuada.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (1991), a formação continuada tem, entre outras finalidades, a proposição de novas metodologias, colocando os profissionais a par das discussões teóricas atuais, tendo a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação.

Vale lembrar o que afirma Pimenta (2005) sobre o papel da teoria em relação à análise e compreensão dos contextos históricos e socioculturais e o ser professor.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p. 26).

A prática pedagógica contextualizada e problematizadora pressupõe a consciência da existência de contradições sociais e de projetos políticos contraditórios que influenciam no processo de ensinar e aprender.

Os professores foram convidados, também, a responder uma entrevista, desenvolvida a partir de questões semiestruturadas, relacionadas à prática pedagógica desenvolvida, metodologia, às dificuldades no processo de ensino, à satisfação com os resultados, entre outras questões. Dos oito (08) professores que responderam ao questionário, seis (6) dispuseram-se a participar da entrevista, conforme termo de livre concordância e questionário constantes nos apêndices.

Em relação à prática desenvolvida em sala de aula, os professores referiram-se quase sempre aos conteúdos e aos recursos utilizados, não deixando clara a metodologia utilizada nem a teoria pedagógica que orientam suas práticas.

A minha prática em sala de aula é sempre, não só na questão no livro didático, mas, as vezes abordo assuntos atuais como por ex. a questão da mídia o próprio facebook, algumas notícias, algumas enquetes e questões trazidas pelos próprios alunos e a partir daí faz-se o questionamento e se traz para a realidade do aluno. As teorias pedagógicas na verdade elas envolvem um pouquinho de cada aspecto, a crítica, a pensativa, que faz com que o aluno busque um assunto, traga pra sala de aula e tente relacioná-lo com a sua realidade. (Professora 2).

Uma prática pedagógica contextualizada e problematizadora precisa ter objetivos claros para que a reflexão sobre a realidade possibilite a percepção da necessidade da intervenção dos sujeitos para sua transformação.

Apenas dois (2) professores afirmaram fazer uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, como uma ferramenta que pode tornar as aulas mais interessantes, com o objetivo de agregar conhecimentos novos para a vida dos estudantes, por meio da pesquisa na internet e de vídeos e filmes que possam contribuir para uma reflexão crítica de determinados temas, bem como aprofundar conteúdos estudados, indicando filmes e vídeos do youtube e canais de história para serem assistidos em casa.

Em relação à proposta de ensino da escola (urbana), quando questionados se ela atende às necessidades dos estudantes, 70% oriundos do campo, os professores entendem que ela não atende às necessidades deles, uma vez que não trabalha a educação do campo. Porém, justifica-se que o interesse dos estudantes não é permanecer no campo, como afirma o Professor 1.

A escola, por sermos um município pequeno e a maioria dos nossos alunos virem do interior, do campo, eu acho que ela não trabalha a educação rural/campo voltada para a realidade deles. A gente percebe que o interesse deles não é manter-se no campo. Eles querem, em função das necessidades, quando acabam o ensino médio eles buscam uma empresa para se colocar e não ficam no campo. E com o tempo acabam levando os pais juntos. É um dos motivos que o campo tá ficando com pouca gente, por falta de recursos, por falta de uma visão diferente do que podem fazer lá na sua propriedade. São questões a se pensar. (Professor 1).

Ao reconhecer que os jovens deixam o campo em função das condições de vida e trabalho, e com o tempo levam também os pais para a cidade, contribuindo para o esvaziamento do campo (êxodo rural), por falta de visão, do que fazer diferente na propriedade, poder-se-ia perguntar qual o papel da escola, da educação diante dessa falta de visão e atitude. Que sentido/significado, que contribuição a educação tem dado a esses jovens e às suas famílias residentes no campo?

Não se tem dúvidas de que a escola tem um papel social a desenvolver, a partir de uma proposta de educação que trabalhe com conhecimentos e metodologias que promovam a transformação do estudante e do seu entorno, da realidade em que ele está inserido. Porém, para cumprir tal papel, faz-se necessário que a escola repense a proposta educativa, o fazer

pedagógico, a partir de princípios teórico-metodológicos que sustentem seus posicionamentos, apontando, com clareza, que sujeito quer formar e para que sociedade. Corrobora-se, nessa direção, a afirmação de Arroyo de que

[...] é preciso partir da compreensão de que não basta apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e ‘treinar’ os professores, ressaltando a necessidade de ampliar o debate sobre ‘os valores’, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo, de ser humano que professores e educadores em geral cultivam e são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa. (ARROYO, 2002, p. 156).

Ainda em relação à fala dos professores, apenas um dos seis entrevistados disse conhecer a proposta da educação do campo, afirmando que ela trabalha voltada para as necessidades e a realidade dos sujeitos do campo. Os demais, embora reconheçam a origem da maioria dos estudantes (do campo), justificam a prática da escola, por ela ser uma escola urbana e pelo não interesse dos estudantes em permanecer no campo depois de formados.

Quanto à satisfação com os resultados alcançados com o trabalho em sala de aula, os professores afirmaram estar, parcialmente, satisfeitos, uma vez que nem todos apreendem, assimilam os conhecimentos trabalhados, “uns mais, outros, menos, por diversos motivos”, o que, para alguns se torna desafio em buscar novos modos, novas estratégias e tecnologias para alcançar os objetivos do ensino.

Uma vez apresentados os principais elementos da pesquisa, entendidos como fundamentais para uma reflexão que busca possíveis caminhos para a ressignificação da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a formação integral dos sujeitos e a sua emancipação, a partir do contexto em que estão inseridos, entende-se ser importante retomar, na sequência, o problema da pesquisa, bem como os questionamentos surgidos ao longo deste estudo, os quais desafiam, instigam a apontar alguns princípios e indicativos para a ressignificação da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, da proposta de educação da escola, princípios e indicativos que emergem dos dados levantados em diálogo com os referenciais teóricos que fundamentam o presente estudo. Destaca-se que esta é uma, e não a única, forma de compreender o pensamento expresso, pois, em alguns momentos, algumas falas estão imbricadas nas outras e, por vezes, se repetem, reforçando a necessidade de atenção.

7 PRINCÍPIOS E/OU INDICATIVOS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao tomar por base, de um lado, os fundamentos teóricos e metodológicos apresentados nos capítulos anteriores e, de outro, o pensamento expresso pelos sujeitos da pesquisa, em uma relação dialógica e reflexiva, evidenciam-se pensamentos científicos, senso comum, desejos, significados, valores, mas, também, contradições, dúvidas, necessidades que remetem à ciência de que não se pode fazer destes princípios e/ou indicativos a única forma de interpretar, mas, sim, uma delas, uma vez que foi feita em diálogo com os outros, pois, como ensina o mestre Paulo Freire, o diálogo significa um encontro de homens e mulheres, mediatizados pelo mundo para dizê-lo, encontro esse que não se esgota na relação do eu tu, mas convida outros a também pensar e fazê-lo.

Assim, tem-se, em um primeiro momento, o desejo da busca de respostas da pesquisadora (problema da pesquisa) frente ao que está posto pela realidade da prática educativa. Quais os sentidos/significados dos conteúdos/conhecimentos estudados e produzidos no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de uma turma que conclui uma etapa talvez a última, de sua formação escolar, o ensino médio -, para suas vidas?

São apresentados, na sequência, os fundamentos que embasam a pesquisa, os quais instigam a questionar: se se entende, como Alves, que o senso comum e a ciência são expressão de uma mesma necessidade, a de compreender o mundo, a realidade e suas contradições, a fim de melhor viver e sobreviver nele e que ambos são possuidores de valores; se se entende que conhecer é questionar e agir em um processo que não é pronto e acabado e que a possibilidade de o ser humano assumir um ato comprometido está em ser capaz de refletir e agir, cabe perguntar: como propor a ressignificação da prática pedagógica e do papel da escola? Que significado/sentido atribuir à prática pedagógica, considerando o espaço de inserção da escola, os valores socioculturais dos estudantes, seus sonhos e necessidades? Que influência a cultura urbana e/ou rural/campo ou que teorias pedagógicas estão presentes/orientam a prática pedagógica dos professores?

Como possibilidades, tem-se a construção do conhecimento a partir da proposta de educação popular, que, na sua prática, gera, em um primeiro momento, a passagem da educação para o povo a uma educação com o povo, uma educação que ele cria a partir dos seus valores, da sua realidade e da sua cultura, uma educação como ato político, tendo em vista a formação e a emancipação da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, aponta-se a educação do campo na construção de saber popular que se constitui a partir da luta dos movimentos populares.

Por outro lado, revisitando o processo de formação de professores, ao longo da história da educação brasileira, constatou-se, embora haja uma sólida base legal, descontinuidade no processo e distanciamento entre teoria e prática, tanto na formação inicial como na formação continuada, que, muitas vezes, não consideram as pesquisas e os conhecimentos produzidos pelas universidades. Como consequência, a prática educativa não responde às demandas dos contextos escolares e às necessidades e aos anseios dos estudantes, que, chegando ao ensino médio, questionam os significados e as utilidades dos conteúdos/conhecimentos estudados e/ou produzidos para suas vidas.

No aprofundamento do tema, verifica-se que “ressignificar” a prática pedagógica refere-se ao ato de retomar, dar uma nova direção, um novo sentido/significado, como possível caminho para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, por meio da formação continuada dos professores.

Nos achados da pesquisa, as vozes dos sujeitos, estudantes e professores, da escola pesquisada, evidenciam a importância do estudo como possibilidade de preparar-se para vida, para a inserção no mercado de trabalho, bem como para a continuidade dos estudos, desejo da maioria dos estudantes. Os estudantes reconhecem, também, a necessidade de se melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a partir da prática pedagógica dos professores, por meio do diálogo e respeito com eles, uso de tecnologias e novas metodologias. Além disso, eles reconhecem a necessidade da valorização dos professores e de investimentos na educação por parte do governo.

Os professores afirmam a sua participação na formação continuada, mas reconhecem que ela pouco contribui para a prática em sala de aula, visto que, na maioria das vezes, são realizadas tratando temas gerais, distantes da realidade, como uma atividade motivacional ou para troca de experiências, o que contribui de algum modo, porém não possibilita o estudo e a reflexão sobre a prática. Eles também reconhecem a necessidade de a educação atender as especificidades dos estudantes oriundos do campo, que são a maioria na escola e sabem da existência da educação do campo, mas não conhecem a sua proposta.

Assim, os achados da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos, desafiam a apontar alguns princípios e/ou indicativos para a formação continuada de professores na perspectiva da ressignificação do seu fazer docente, em vista de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, capaz de imprimir novos sentidos/significados na formação dos estudantes, para que, de posse do conhecimento, possam refletir e agir em busca da transformação da realidade.

7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA – RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA

A formação continuada dos professores como possibilidade de intervenção e ressignificação da prática pedagógica requer um processo contínuo e bem fundamentado teoricamente, para que se possa garantir ao professor esse espaço-tempo para avaliar e refletir, não somente o seu “fazer”, mas o significado desse fazer, para os estudantes e para si mesmo, como profissional e como ser humano, um espaço tempo de construção da sua identidade humana e profissional, em interação com o coletivo da escola.

Nesse sentido, cabe lembrar o que afirma Freire:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. (FREIRE, 1996, p. 45).

Em relação à prática da formação, é fundamental a articulação do coordenador pedagógico com os professores, para a elaboração da proposta de formação, que não deve ser para os professores, mas, sim, pensada com a participação dos professores. Dessa forma, os professores sentir-se-ão valorizados e comprometidos com os objetivos da formação.

Vale destacar o que assevera Candau:

[...] é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida a nível cognitivo. (CANDAU, 1996, p. 146).

A formação é, também, momento de partilha das experiências, mas não se resume a isso, pressupondo também o estudo, a avaliação, a reflexão, o diálogo e a construção individual e coletiva de novos conhecimentos e estratégias, embasados em teorias e produções científicas, tendo em vista ressignificar e qualificar o processo de ensinar e aprender.

Outro aspecto é quanto ao momento da formação propriamente, que deve ter objetivos claros e propostas de atividades bem definidas, com conteúdo que correspondam aos interesses

e às necessidades dos professores e do contexto em que estão inseridos, possibilitando uma reflexão dialógica sobre a própria prática, na relação teoria e prática. Como salienta Arroyo,

Que é preciso partir da compreensão de que não basta apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e ‘treinar’ os professores, ressaltando a necessidade de ampliar o debate sobre ‘os valores’, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo, de ser humano que professores e educadores em geral cultivam e são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa. (ARROYO, 2002, p. 156).

Nesse viés, a formação continuada articula-se a partir do projeto político pedagógico da escola, que apresenta a concepção de educação, de ser humano e de sociedade em função dos quais exerce sua ação educativa, educação sobre a qual Freire (2005) afirma:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué. (FREIRE, 2005, p. 45).

Dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem e de formação dos professores estarão caminhando na mesma direção, em busca da qualidade da educação e, conseqüentemente, da transformação da realidade.

7.2 TORNAR A ESCOLA LÓCUS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Conceber a escola como lócus da formação continuada dos professores significa reconhecer a escola como espaço onde os professores não só ensinam, como também aprendem, tornando-se, assim, um lugar de crescimento profissional permanente.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação continuada deve estar pautada em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional, espaço do exercício profissional, da socialização, de construção da identidade de saberes da experiência.

É na escola que o professor enfrenta questões que exigem respostas e tomada de decisão. Portanto, é a partir das experiências realizadas na escola que ocorrem as mudanças, e é nesse movimento de mudanças que as necessidades de formação são definidas. Por isso, a formação não deve ser pensada separada do contexto em que a prática educativa desenvolve-se, pois é na escola que os professores aprendem a profissão, constroem saberes e dão sentido à própria formação.

Garantir que o professor tenha um espaço onde possa discutir seu fazer pedagógico, articulado ao projeto político pedagógico da escola, é proporcionar um processo de reflexão acerca de mudanças da sua prática, bem como possibilitar que ele se assuma como um ser inconcluso e inacabado (FREIRE, 1987), diante da reflexão e ressignificação do seu fazer e do seu papel. Muito embora seja um processo que, ainda, encontre resistência por parte dos professores, pois quando estão enraizadas “certas verdades” a disposição de abertura ao novo sempre é mais difícil, ainda mais quando o trabalho exige a mudança da prática e o comprometimento com a proposta.

Ao pensar sobre a prática e sobre a escola como o local do seu crescimento profissional, dentro da própria escola, o professor poderá perceber os limites da sua formação, as contradições presentes no contexto escolar e a necessidade de superá-los e de repensar sua prática para transformar, também, a escola.

7.3 AÇÃO REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA

A ação reflexiva sobre a prática como uma política de ação-reflexão-ação da prática pedagógica oportuniza ao professor ser sujeito do processo e, ao mesmo tempo, possibilita a permanente construção e reconstrução do conhecimento e a superação do senso comum, a partir do método da práxis pedagógica, da observação da prática que, segundo Benincá,

[...] a referência primeira, na observação, é a prática da professora e do professor. Trata-se de uma inversão do princípio da pedagogia tradicional, a qual parte do princípio autoridade e do discurso. O método da práxis, porém, não se constrói ao longo do trabalho; ele é o coração de uma teoria. Não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação. O método, porém, é decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática pedagógica, objeto de investigação. (BENINCÁ 2002, p. 104).

Dessa forma, a partir da observação e reflexão da própria prática, torna-se possível a compreensão dos limites e das possibilidades a serem efetivadas, a partir do repensar e do recriar da prática, em vista de novos conhecimentos, de novos sentidos ao fazer pedagógico.

Nesse sentido, a ação reflexiva sobre a prática possibilitará ao professor avaliar a própria prática pedagógica e refletir sobre ela em vista da sua ressignificação e recriação, sem desvalorizar os construídos historicamente e os conhecimentos da experiência. Nessa perspectiva, faz-se necessário organizar a formação dos professores de modo a integrar o sujeito e sua prática em um fazer coletivo e reflexivo, interligado com a dinâmica da produção do conhecimento e a troca de experiências.

Schön (1992) entende que a proposta de formação deve considerar que o profissional docente não é um mero informante, mas, sim, um crítico reflexivo sobre a sua prática. Essa reflexão pode acontecer consigo mesmo, com seus alunos, com os seus pares ou com os demais educadores, tendo em vista qualificar sua ação pedagógica e ressignificar a sua profissionalização.

O processo reflexivo que acontece durante a formação continuada contribui, também, para o professor rever suas concepções de vida, mundo e de sociedade, e perceber as contradições existentes e a necessidade de sua ação crítica.

7.4 TEORIA E PRÁTICA COMO BASE DA FORMAÇÃO

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber porque o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79).

Os professores pesquisados apontaram a necessidade do seu “aprimoramento”, por meio da formação continuada que relacione teoria e prática, e demonstraram dificuldades para falar sobre a teoria que orienta suas práticas.

De acordo com Pimenta (2005), o saber docente não pode se constituir apenas de aspectos práticos, mas, também, deve ser nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, teoria e prática ressignificam-se mutuamente, possibilitando aos sujeitos variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, proporcionando perspectivas de análise crítica, para que os professores compreendam os diferentes contextos vivenciados e possam intervir para transformá-los.

Libâneo (2002) destaca que é necessário que ocorra uma articulação entre os saberes teóricos acadêmicos e os saberes práticos escolares. Isso não significa priorizar um ou outro, ou escolher aquele que se considera melhor, mas é preciso considerar a importância de ambos, sabendo reconhecer o quanto são determinantes no processo educacional e o quanto podem fazer diferença na construção da docência. O autor afirma:

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar [...] Assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe

os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. A formação continuada no espaço escolar permite ao professor, portanto, adquirir maior consciência das suas ações e, amparado pela ciência, ampliar o seu nível de reflexão e análise que o ajude a compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida. (LIBÂNEO 2002, p. 42).

Nesse sentido, a relação teoria e a prática (práxis) representa uma possibilidade para o professor rever sua prática e, à luz da teoria, repensar seus procedimentos e suas posturas ao ensinar, ampliando sua consciência sobre o própria agir docente e a função social da escola no contexto em que está inserida.

Pimenta e Anastasiou (2002) salientam que a função da teoria é proporcionar aos docentes a compreensão dos aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Desse modo, os professores poderão intervir no meio em que atuam, transformando-o.

As autoras asseveram, também, que a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos é indispensável para uma sólida formação. Segundo elas, é importante salientar que não se pode pensar, que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados na prática pedagógica. É apenas uma das possibilidades.

Sartori (2013) destaca a necessidade da teoria para a compreensão da prática pedagógica e da avaliação do próprio desempenho na condução do processo de construção de novos conhecimentos, em vista de mudanças no fazer docente.

A formação do professor, nessa concepção, aponta para a necessidade da compreensão do que seja a prática pedagógica, pois a ele cabe dinamizar o processo de construção de novos saberes. Consequentemente, a atuação dos profissionais da educação requer a revisão do desempenho de suas próprias atividades docentes, avaliando o quanto podem dificultar ou facilitar a construção de percursos formativos de seus alunos. Para alcançar mudanças no agir docente, entendo que o professor precisa se ancorar numa sólida base teórico-pedagógica, bem como investir em estratégias para intervir na – e transformar a – realidade social e vigente. (SARTORI, 2013, p. 51).

Nesse viés, cabe salientar que a formação continuada do professor deve aliar o fazer pedagógico ao conhecimento, auxiliando-o de forma teórica e prática, para que possa avançar e melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação crítica dos estudantes e a consequente intervenção na realidade para transformá-la.

7.5 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO CONTEÚDO DA FORMAÇÃO

Uma vez constituída “lócus” da formação continuada dos professores, por meio da ação reflexiva sobre a prática, tendo a relação teoria e prática como base da formação, aponta-se, como quinto indicativo, tomar as propostas de educação popular e educação do campo como conteúdo dessa formação, o que exige uma ressignificação da escola, do seu sentido como escola pública, reinvenção da sua dinâmica interna, do seu “modus operandi” para se assumir como escola das classes populares. Trata-se de um longo caminho a percorrer, visto que as escolas públicas estão ainda distantes dessa realidade, seja ela urbana ou rural/campo, como afirma Trindade:

As escolas das classes populares são as escolas públicas. De um modo geral, as escolas públicas da atualidade não podem ser chamadas de ‘populares’ porque tanto como projeto (educativo, político e social) quanto como processo (de aprendizagem e desenvolvimento) encontram-se distantes das classes populares, de suas identidades, singularidades, culturas, realidades, necessidades e interesses. (TRINDADE, 2002, p. 59).

Da mesma forma, a educação do campo, que se constituiu a partir dos fundamentos da educação popular, e concretiza-se a partir da luta dos sujeitos do campo, da sua cultura, suas realidades e necessidades, requer a ressignificação do sentido/significado na escola pública no contexto do campo e constitui um importante conteúdo para a formação dos professores.

Conforme Rodrigues, a educação popular, em uma perspectiva de opção de classe, compreendendo a prática pedagógica como um ato político, possibilita que as ações pedagógicas nos diferentes espaços possam ser evocadas com o objetivo de transformar a sociedade.

A educação popular, enquanto opção das classes populares como forma afirmativa, científica e desafiadora do sistema do capital, compreende a prática pedagógica como ato político. Na educação popular, os movimentos sociais encontram possibilidades de fundamentar, reestruturar, reorganizar suas ações pedagógicas, suas práticas coletivas, na escola, nas lutas sociais, no sentido de transformar esta sociedade. (RODRIGUES, 2004, p. 61).

Crer que a educação popular pode contribuir com a educação formal, a partir da concepção político-pedagógica de ação-reflexão-ação e do trabalho comprometido com a realidade, é conceber a educação popular como um esforço para recuperar o trabalho pedagógico, como caracteriza Brandão, que parte da visão de que

a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem como co-construtores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens de serviço em mundos sociais que conspiram contra suas próprias humanidades. (BRANDÃO 2002, p. 168).

Trata-se, portanto, de uma educação que visa à emancipação e libertação dos sujeitos e à sua intervenção na realidade, para transformá-la. Segundo Freire e Nogueira, a educação popular tenciona potencializar os sujeitos e suas práticas, de forma que o fazer popular seja refletido à luz da teoria, tendo em vista a qualificação das ações.

[...] como um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares, capacitação científica e técnica. Esse esforço não esquece que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (FREIRE; NOGUEIRA, 2001, p. 19).

Assim, a partir dessa nova organização político-pedagógica da escola e da ação comprometida do professor/educador, a relação entre escola e vida política irá acontecer, bem como a prática pedagógica poderá colocar-se a serviço da prática social.

A educação do campo, por sua vez, tem por base os princípios da educação popular e se constitui a partir da organização e luta dos movimentos sociais por uma educação que considere os hábitos, as tradições, os costumes que configuram o modo de ser da população do campo.

Embora desconhecida pelos professores da escola pesquisada, a Educação do campo é implementada em diversos estados e municípios brasileiros, a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo para a educação do campo, Parecer 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04/12/2001.

As diretrizes definem a identidade da escola do campo pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se nos conceitos de temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais, cujos projetos associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país.

A educação do campo, com seus princípios, suas metodologias e estratégias de organização, constitui um importante referencial para estudo no processo de formação continuada, na perspectiva de um ensino contextualizado que atenda às peculiaridades dos estudantes oriundo do meio rural/campo. Suas diretrizes explicitam sua proposta, forma, organização diferenciada e sua proposta pedagógica, contemplando e refletindo um conjunto de preocupações conceituais e estruturais, presentes, historicamente, nas reivindicações dos

movimentos sociais. Dentre tais reivindicações estão o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo de estudo e investigação, buscamos aprofundar a questão da prática pedagógica na construção do conhecimento, a partir do contexto em que a escola e os seus sujeitos estão inseridos, visando identificar as bases teóricas que orientam a prática dos professores, bem como os significados e as contribuições dos conteúdos e conhecimentos produzidos em sala de aula, na e para a vida dos estudantes, na perspectiva da ressignificação da prática pedagógica para a constituição de processos formativos significativos, em particular, no ensino médio, que contribuam para a formação integral e para a emancipação dos sujeitos e sua intervenção na realidade.

Por meio de diferentes procedimentos metodológicos, deu-se a palavra aos sujeitos (estudantes e professores) e, com eles, em uma relação dialógica, buscaram-se possibilidades e princípios e/ou indicativos para a ressignificação da prática pedagógica e, conseqüentemente, da função social da escola.

A partir dos achados da pesquisa, foram constatados diversos limites e possibilidades, que suscitaram questionamentos e proposições acerca dos processos formativos e prático-profissionais dos sujeitos, não como respostas finais, mas como convite a novos aprofundamentos, no sentido de dar continuidade ao processo de busca que se iniciou e que se entende como não acabado, uma vez que o conhecimento não se esgota, e a dinâmica da realidade e do contexto socioeconômico e político exigem, a cada momento, novas leituras, posturas, ações e respostas.

As políticas públicas de formação inicial e continuada ao longo da história da educação brasileira, embora apresentem alguns resultados positivos, não têm respondido de modo satisfatório às demandas e aos anseios do campo educacional, considerando sua diversidade histórica cultural e social e a descontinuidade dessas políticas.

Como consequência disso, no campo pesquisado, foram encontradas práticas educativas tradicionais e acríticas, com base no senso comum, com pouca ou nenhuma fundamentação teórica, que desconsideram os conhecimentos, os valores e a diversidade cultural dos sujeitos e seus contextos, em particular dos sujeitos do campo.

Por outro lado, encontrou-se, também, a necessidade e o desejo de qualificar e significar esses processos formativos, seja no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, seja na prática docente exercida pelos professores. Isso nos instigou a questionar e a estabelecer relações e aproximações com os fundamentos e as propostas de educação que embasaram a presente investigação, possibilitando apontar alguns princípios e/ou indicativos para uma

proposta de formação continuada de professores, concebida como caminho possível para a ressignificação da prática pedagógica dos professores, considerando o pensamento, as necessidades e os desejos manifestos pelos sujeitos, suas trajetórias de vida e seus contextos, tendo em vista uma educação de qualidade, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade.

Há uma proposta de formação continuada dos professores, no chão da escola, como ação crítica-reflexiva, pondo em relação teoria e prática, na perspectiva de que a práxis, articulada com o projeto pedagógico da escola, os saberes e as experiências docentes, capacita e “empodera” os sujeitos a tomarem consciência das contradições existentes na sociedade, a partir da sua própria realidade, possibilitando a aproximação da educação escolar com a educação popular. O professor, pela sua ação consciente e crítica, é quem possibilita a relação entre escola, realidade e vida política e, pela sua opção e formação, coloca a prática pedagógica a serviço da prática social.

Isso se confirma no pensamento de Trindade (2002, p. 110), que afirma: “[...] a educação escolar e a educação popular precisam unir suas forças em função da educação, da ética do humano e da transformação da sociedade”, salientando ainda que

[...] a educação popular constrói a passagem da consciência oprimida para a consciência da opressão a que estão submetidas as classes populares. Nesse processo, o oprimido reconhece os significados e as potencialidades da sua própria situação no mundo, compreende criticamente as dinâmicas e contradições das estruturas que o oprimem, compromete-se cada vez mais com o processo de transformação dessas estruturas e de fortalecer-se enquanto sujeito em libertação. (TRINDADE, 2002, p. 52).

A educação popular, um paradigma da educação para as classes populares, concebida como um processo de construção coletiva, contribui para que, em diferentes espaços, possam ser desenvolvidas práticas inovadoras, inclusivas e transformadoras, na perspectiva de ajudar a construir uma sociedade justa, humana e sustentável, “um novo mundo possível”, educação essa já vivenciada na prática educativa do Movimento Sem Terra (MST) e da educação do campo, que concebem a educação como ato político.

Acredita-se que a educação escolar pode articular-se à educação popular. No entanto, para que esta articulação se estabeleça, faz-se necessário que algumas condições sejam garantidas, seja por parte do sistema político e da educação, seja da escola, como o restabelecimento do direito à formação, conquistado com muita luta, e que vem sendo negado por parte do governo; a valorização digna dos profissionais da educação, que passa pela formação continuada, por salários justos e condições dignas de trabalho.

A escola pública assumir-se como escola para as classes populares implica, necessariamente, uma mudança significativa, pois, além de contrapor-se aos projetos contraditórios de interesses políticos e econômicos, que interferem em seu projeto educativo, necessita adotar um paradigma de educação que vá ao encontro dos interesses das classes populares. Isso exige não só a avaliação e revisão do seu projeto político pedagógico, apontando concepções e metodologias de uma educação crítica e transformadora, mas, também, a consciência de que educar é um ato político e de que somos sujeitos inconclusos, em permanente aprendizado. Entretanto, entende-se que essa mudança somente será possível se o professor assumir essa necessidade, como uma causa de sua luta, sem medo de enfrentar as contradições existentes no seu fazer pedagógico, bem como no interior da escola.

Assim, embasados na investigação, nas aproximações e relações estabelecidas entre o vivido e almejado, os limites e o sonhado, à luz das propostas e dos paradigmas, foram apresentados princípios e/ou indicativos para uma proposta de formação continuada dos professores, tendo em vista a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Desse modo, parece possível contribuir-se para a efetivação de uma educação de qualidade, capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a sua intervenção na realidade, para a construção de uma sociedade justa e democrática, na qual a escola tenha as condições necessárias para desenvolver sua função social.

Por fim, entende-se terem sido alcançados os objetivos da pesquisa, por meio dos resultados e proposições já referidos, que significam, também, o compromisso em prol da educação crítica e transformadora, muitas vezes aqui reiterada, à qual a pesquisadora não teve acesso por longo período de sua própria formação, mas que, na sua falta e pela oportunidade de assim percebê-la, propôs-se a persegui-la e fazer dela motivo da sua luta, como professora e pesquisadora. Assim, disponibiliza-se a compartilhar esses resultados junto à escola e aos colegas professores que compartilharam desse processo e aos demais sistemas e escolas interessados, que poderão, também, acessá-los no acervo da biblioteca online da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), nas dissertações do Mestrado Profissional de Educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. Brasiliense, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BENINCA, Elli; CAIMI, Flavia Eloisa (Org.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BENINCA, Eli. **Educação**: práxis e resignificação pedagógica. Passo Fundo: UPF, 2013.
- BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico**: classe código e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.
- CADORE, Regina Fátima. **Itatiba do Sul**: história, trabalho e vida. Porto Alegre: Ideograf, 2018.
- CALDART, R. S. et al. **Escola em movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo, M. G. Caldart, R. S.; M. C. Molina, (Org.). **Por uma educação do campo**. p. 148-158. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.
- COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da educação rural à educação do campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 257-264.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.
- DEMO, Pedro. **Conhecer & aprender**: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. **Educação & conhecimento**: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

FERNANDES, B. M., Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. Primeira Conferência Nacional. Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 20-63.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, M. S. (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004. p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GAMBOA, S. S. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDAR, M. R. Educação Popular na América Latina e no Caribe: buscas e desafios para uma alternativa de educação para a transformação social, política, educacional e a educação dos trabalhadores. In: PALUDO, C. (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: Ed. UFPel, 2014, p. 117-135.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

HAMZE, Amélia. **Governabilidade e governança**. Disponível em: <<<http://educador.brasilecola.com/política-educacional/governabilidade-governança.htm>>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (1996). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.presidência.gov/03/Leis/L939_4.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- MARX, Carl. **O capital**: crítica da economia política. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. (Livro I, volume I).
- MÉSZ AROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1997.
- PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas**: leitura desde o campo democrático. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.
- _____. MACHADO, R. de C.; SILVA, A. W. P. da. Construção da escola pública e popular como processo de resistência. In: GONÇALVES, L. D.; MACHADO, C. RS (Org.). **Marx e a educação**: trabalho, natureza e conflitos. Porto Alegre: Evangraf, 2012, p. 114-130.
- PEREIRA, T. I. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições**: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho. Curitiba: CRV, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PISTRAK, E. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo. Brasiliense, 1981.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ESCOLA**. Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Erechim, 2017.
- RAMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 133 - 134.
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.
- RODRIGUES, Antonio C. **A educação na ótica dos movimentos sociais**. Colóquios de Educação Popular de Passo Fundo. Passo Fundo: UPF, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores em serviço**: da (re)construção teórica e ressignificação da prática. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SEVERINO, A. **Metodologia trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.).

Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 93-115.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

TRINDADE, Gestine Cássia. **Educação e classes pedagógico crítico**. Passo Fundo: UPF, 2002.

ZITKOSKI, J. J. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, Ed. URI, 2000.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA
PESQUISA - ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Caro estudante, o presente questionário tem por objetivo conhecer um pouco do seu pensamento e sugestões sobre a escola e o processo de ensino aprendizagem de que você participa, a fim de contribuir, por meio da pesquisa de Mestrado, para que a escola possa cada vez mais desenvolver uma educação de qualidade que responda às necessidades do estudante e da comunidade. Você não precisa se identificar. Obrigado por participar.

1. Ano/série que estuda: Idade: Sexo: M () F ()
2. Local em que nasceu:
3. Local de residência:
4. Trabalha: Sim () Não () Onde/em quê?
5. Estudou sempre nessa escola? Sim () Não () Em caso negativo em qual escola
6. Considera que os conteúdos/conhecimentos estudados são importantes para sua vida?
Por quê?.....
7. Pretende continuar os estudos após o ensino médio? Por quê?.....
8. Que sugestão você tem para melhorar a qualidade do ensino?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA - PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Caro Professor, o presente questionário tem por objetivo conhecer um pouco do seu pensamento sobre o seu trabalho na escola e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio, (realizações, dificuldades, sugestões), a fim de contribuir, por meio da pesquisa de Mestrado, para que você e a escola possam desenvolver cada vez mais uma educação de qualidade, que responda às necessidades do estudante e da comunidade, contribuindo para o enfrentamento das dificuldades que enfrentamos como professores. Você não precisa se identificar. Obrigado por participar.

1. Ano/série que leciona: Disciplina
2. Tempo de trabalho como professor (a): Idade: Sexo:
3. Formação:
4. Local de residência
5. Encontra dificuldades no seu trabalho pedagógico com os estudantes? Sim () Não ()
Quais dificuldades?.....
6. A que atribui essas dificuldades (motivos)?.....
7. Você participa de Formação Continuada? Sim () Não () Essa formação contribui para seu trabalho em sala de aula com os estudantes? Sim () Não () Por quê?
- 8 O que sugere para contribuir com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?.....

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO**. Desenvolvida por Rosângela Lucia Alves da Silva, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação do Professor Leandro Carlos Ody, a pesquisa tem como objetivo central: “Desenvolver um processo investigativo para identificar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores buscando sua ressignificação e importância dos conteúdos/conhecimentos estudados em sala de aula, para a vida dos estudantes”.

A realização da pesquisa justifica-se pelo interesse da pesquisadora e professora do ensino médio em investigar de que forma a prática pedagógica dos professores, considerando os conhecimentos/conteúdos, responde às necessidades dos estudantes, considerando o contexto sociocultural em que estão inseridos e a continuidade ou não dos estudos, tendo em vista a ressignificação da prática pedagógica por meio da formação continuada dos professores.

O convite à sua participação se deve à sua atuação como professora da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na escola da rede estadual. Consideramos importante que, conhecendo a realidade dos estudantes e suas dificuldades e possibilidades, como professora, você possa falar sobre a prática pedagógica que desenvolve, bem como sobre as dificuldades e necessidades no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo assim para a construção de princípios para a formação continuada, que respondam às necessidades dos professores e dos estudantes.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, a não ser o livre acesso aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados na forma de dissertação,

na Biblioteca on-line da UFFS e disponibilizada à escola participante da pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Havendo concordância, “a sua participação consistirá em responder uma entrevista, por meio de perguntas semiestruturadas, sobre a sua prática pedagógica junto aos estudantes do ensino médio (objeto da pesquisa)”.

A entrevista será gravada para a transcrição e análise das informações, considerando os objetivos da pesquisa, mediante a sua autorização, e após apagadas.

Assinale a seguir, conforme sua autorização:

[]. Autorizo gravação []. Não autorizo gravação

O resultado da pesquisa constituirá dissertação de Mestrado da pesquisadora e fará parte do acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e estará à disposição dos estudantes, professores e comunidade em geral.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de livre acesso à dissertação, conforme observado acima.

Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mantendo-se sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já, agradecemos sua participação!

Itatiba do Sul, março de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel:

E-mail:

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS

ERS 135 – Km 72,200, Caixa Postal 764.

CEP: 99700-970

Telefone: (54) 3321-7050

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP: 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

APÊNDICE D - ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

1. Do público-alvo:

Entrevista com os (as) professores (as) de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de Itatiba do Sul, denominada escola A.

2. ENTREVISTA (PERGUNTAS)

- 1). Qual sua formação e qual disciplina leciona?
- 2). Há quantos anos trabalha na escola?
- 3). Como você desenvolve sua prática pedagógica em sala de aula? (Metodologia, atividades, recursos...)
- 4). Qual (is) teoria (s) pedagógica orienta/fundamenta sua prática pedagógica?
- 5). Considerando que 70% dos estudantes são oriundos do meio rural (campo) você acredita que a proposta de educação (conteúdos, metodologia...) desenvolvida na escola atende às necessidades dos estudantes? Por quê?
- 6). Percebe que os estudantes aprendem, assimilam os conteúdos/conhecimentos trabalhados? Explique:
- 7). Conhece a proposta da educação do campo?
- 8). Você está satisfeita/o com os resultados do seu trabalho em sala de aula? Por quê?
- 9). Em caso negativo, não estando satisfeita/o com os resultados, o que considera necessário importante para ressignificar (teórica e metodologicamente) sua prática e alcançar os objetivos esperados?

As entrevistas serão gravadas para a descrição fidedigna das falas dos participantes.