

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Educação no Brasil e no Mundo: Avanços, Limites e Contradições

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	A educação no Brasil e no mundo [recurso eletrônico] : avanços, limites e contradições / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Educação no Brasil e no Mundo. Avanços, Limites e Contradições; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-479-5 DOI 10.22533/at.ed.795191107 1. Educação. 2. Sociedade. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II.Série. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “A educação no Brasil e no mundo Avanços, Limites e Contradições” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

De acordo com Feldmann e D’Água (2009, p. 196), “mudar o tempo e o espaço da escola é inserir-se numa perspectiva de mudança das estruturas sociais, tendo como horizonte de possibilidades a transformação de uma sociedade injusta e excludente, em uma sociedade mais igualitária e incluyente”. Mudar nesse sentido, talvez signifique reconhecer que nos espaços escolares é a diferença que faz os seres humanos iguais, ou que pela equidade temos o direito de ser diferentes.

Assim, na atualidade, a escola enquanto instituição social responsável pela aquisição do saber, principalmente, o sistematizado, deve repensar suas práticas, na tentativa de embasar-se numa perspectiva científica para desenvolver uma gama de projetos, mesmo com as dificuldades de materiais e dos profissionais.

As responsabilidades da escola vão além de simples transmissora de conhecimento científico. Sua função é muito mais ampla e profunda. Tem como tarefa árdua, educar a criança para que ela tenha uma vida plena e realizada, além de formar o profissional, contribuindo assim para melhoria da sociedade em questão. Como afirma Torres (2008, p. 29): uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. O que quer dizer que, a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

O Estado deve garantir o acesso à educação a todas as pessoas, sem discriminação, respeitar e valorizar a docência, assegurar formação continuada e condições de trabalho satisfatórias. E mais: as liberdades de expressão de ensinar e de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que devem se conjugar com as necessidades específicas dos diferentes públicos da educação, contempladas segundo a perspectiva inclusiva e laica, permitindo que a escola se adeque às necessidades e corresponda às realidades de seus estudantes. A qualidade da educação envolve cada um desses critérios e, implica um empenho à favor da promoção da equidade e da diversidade, bem como, o enfrentamento a toda forma de preconceito e discriminação.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A MATERIALIZAÇÃO DA EaD NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	
Maria Aparecida Rodrigues da Fonseca Tatiane Custódio da Silva Batista	
DOI 10.22533/at.ed.7951911071	
CAPÍTULO 2	12
A INTERMITÊNCIA (E GOLPES) DA (NA) DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA COMO SINTOMA DE PROPOSTA DA NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	
Alexandre de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.7951911072	
CAPÍTULO 3	23
A PEDAGOGIA SIQUEIRANA E O ENSINO DE QUÍMICA: O USO DA REDE SOCIAL PARA A DIVULGAÇÃO DA QUÍMICA ALÉM DO VESTIBULAR	
Lucas Peres Guimarães Rosane Maria Pinheiro da Silva Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.7951911073	
CAPÍTULO 4	33
A RELAÇÃO ENTRE O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL(PDI) DO ESTUDANTE E A INCLUSÃO ESCOLAR	
Luhany Ericleide Ponciano Maria Célia Borges	
DOI 10.22533/at.ed.7951911074	
CAPÍTULO 5	42
A TEORIA DA APRENDIZAGEM DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO DE ROBERT GAGNÉ: EXPOSIÇÃO E CRÍTICA	
Djalma Gonçalves Pereira Sandra Maria do Nascimento Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.7951911075	
CAPÍTULO 6	53
ANÍSIO TEIXEIRA COMO PENSADOR SOCIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A TEMÁTICA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES	
Rachel Aguiar Estevam do Carmo	
DOI 10.22533/at.ed.7951911076	
CAPÍTULO 7	61
AS NARRATIVAS DOS <i>SABERESFAZERES</i> DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO COMO ESTRATÉGIAS NA/PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA	
Elizete Oliveira de Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.7951911077	
CAPÍTULO 8	75
AS VOZES DOS INTELLECTUAIS NA FORMAÇÃO DO DISCURSO DA MODERNIDADE EDUCACIONAL EM SANTOS (1890-1920)	
Luiz Henrique Portela Faria	
DOI 10.22533/at.ed.7951911078	

CAPÍTULO 9 85

CEMEFEJA PAULO FREIRE: UMA PROPOSTA SINGULAR DE ATENDIMENTO DE JOVENS E ADULTOS EM PERÍODO INTEGRAL

Luciana Squarizi Andrade de Lima
Mariana de Paula Motta
Ruth Gouveia Dias
Elaine Juliano Pereira
Georgina Vicente
Francisco Jaime Souza
Emídio Claro Neto
Isabel Aparecida Silva
Viviane Gomes Magdal
Maria Olmos Distler
Rosana Alves Santana

DOI 10.22533/at.ed.7951911079

CAPÍTULO 10 95

COLABORAÇÃO E CRIATIVIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Adriana Clementino Mosca
Cláudia Cristina Moreira de Souza
Silvia Cristina Hito

DOI 10.22533/at.ed.79519110710

CAPÍTULO 11 104

COLEÇÃO NOVO GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO: COMO UM ENSINO MARCADO PELO RESPEITO À DIVERSIDADE?

José Bruno Alves da Cruz
Camila Mota de Fontes
Erinalva Barbosa Franco
Nilvania dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.79519110711

CAPÍTULO 12 116

COMO MELHORAR O DESEMPENHO ESCOLAR COM DIFERENTES ESTRATÉGIAS: PIBID E CHARTER SCHOOLS?

Fernanda Scaciota Simões da Silva

DOI 10.22533/at.ed.79519110712

CAPÍTULO 13 127

DIVERSIDADE CULTURAL E CURRÍCULO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS CULTURAIS NA ESCOLA

Miriã Santana Veiga
Ezenice Costa de Freitas Bezerra
Jussara Santos Pimenta

DOI 10.22533/at.ed.79519110713

CAPÍTULO 14 136

DOCÊNCIA VIRTUAL: EMANCIPAR PARA TRANSFORMAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Magalis Bésse Dorneles Schneider

DOI 10.22533/at.ed.79519110714

CAPÍTULO 15	147
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA COM A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Simone de Paula Rodrigues Moura Maria Aparecida Fonseca	
DOI 10.22533/at.ed.79519110715	
CAPÍTULO 16	158
ESCOLA FORA DA CAIXA: UMA OUTRA ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO COTIDIANO E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
Mariana de Paula Motta Emídio Claro Neto Elaine Juliano Pereira Eliana Camargo Horto Francisco Jaime Alves de Souza Georgina Florêncio Vicente Isabel Aparecida da Silva Luciana Squarizi Andrade de Lima Maria Aparecida Olmos Distler Rosana Alves Santana Ruth Gouveia Dias Viviane Gomes Magdal	
DOI 10.22533/at.ed.79519110716	
CAPÍTULO 17	169
FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE NA DIMENSÃO FREIREANA: PERSPECTIVAS PARA REINVENTAR A VIDA	
Evely Najjar Capdeville Adriana de Castro Amédée Péret	
DOI 10.22533/at.ed.79519110717	
CAPÍTULO 18	176
GESTÃO DEMOCRÁTICA E TECNOLOGIAS - EXPERIÊNCIA DE UM PERCURSO FORMATIVO	
Carmenisia Jacobina Aires	
DOI 10.22533/at.ed.79519110718	
CAPÍTULO 19	192
HISTÓRICO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS NAS CONSTITUIÇÕES FEDERAIS BRASILEIRAS	
Evania Martins Guerra Daniel Santos Braga	
DOI 10.22533/at.ed.79519110719	
CAPÍTULO 20	203
ILUSTRAÇÃO PORTUGUESA E FÉ CATÓLICA: IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO NACIONAL DO BRASIL NO SÉCULO XIX	
Francilda Alcantara Mendes Almir Leal Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.79519110720	
SOBRE A ORGANIZADORA	210

AS NARRATIVAS DOS *SABERESFAZERES* DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DO CAMPO COMO ESTRATÉGIAS NA/PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Elizete Oliveira de Andrade

UEMG/Unidade Acadêmica de Carangola
Secretaria Municipal de Educação de Carangola/
MG

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa realizada com onze professoras de três escolas do campo do município de Carangola/MG. Essas professoras trabalham com crianças da Educação Infantil (pré-escolar – 4 e 5 anos de idade) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A pesquisa teve por objetivo principal compreender e sistematizar os *saberesfazer*s produzidos na prática pedagógica dessas professoras na busca da compreensão desses saberes enquanto estratégias ou não para consolidação de uma prática mais próxima da perspectiva da educação do campo. Elegemos como metodologia da pesquisa a narrativa devido ao fato de voltar-se para o singular, o local e o imprevisível, assim, esse modo de fazer pesquisa busca significar as relações estabelecidas e, portanto, constroem-se verdades – pravdas e não verdades – istinas. Foram realizados então, seis encontros formativos com as professoras nos meses de maio à novembro de 2016. Partimos do pressuposto de que é possível se formar com e na prática e que o ambiente de troca de saberes que se dá nos encontros de formação

de professores/as representa um momento rico de aprendizagens outras que só acontecem quando estamos com o outro. Como resultados apontamos que os encontros formativos foram de fundamental importância para o aprendizado de todos/as os/as envolvidos/as, pois as vivências e os *saberesfazer*s compartilhados representam a possibilidade de se criar outros saberes que ganham significados diferentes a partir da realidade encontrada em cada escola do campo. Percebemos também que alguns dos pressupostos da educação do campo ficaram evidenciados nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: educação do campo; narrativas docentes; *saberesfazer*s docentes.

THE NARRATIVES OF *SABERESFAZERES* FOR TEACHERS OF FIELD SCHOOLS AS STRATEGIES IN CONTINUED FORMATION

ABSTRACT: This research was developed with eleven teachers from three field schools in the municipality of Carangola / MG. These teachers work with pre-school children (pre-school - 4 and 5 years old) and the initial years of Elementary School (1st to 5th year). The aim of the search was to systematize the knowledge about the pedagogical practices of the teachers in the search of the set of knowledge as the strategies

or not for the practice of a school closer to the perspective of the education of the field. We chose as a search goal the narrative for the fact of returning to the singular, the local and the unpredictable, thus, this way of doing the research seeks to signify established relationships and, therefore, constructing truths - proved and unproven - distinct. From then on, the meetings were formative with the teachers in the months of November 2016. Based on the assumption of forming and practicing the environment of exchange of knowledges that are given in the experiences of teachers as a rich moment of learning, that only happens when we are with each other. How the meetings were formative of fundamental importance for the learning of all as the involved like, since the experiences and the shared knowledge represent a possibility to create other knowledge that gain different meanings from the reality each school of the field. We also noticed that some of the presuppositions of the field education were evidenced in the pedagogical practices developed.

KEYWORDS: Field education; educational narratives; educational *saberes-fazer*es.

INTRODUÇÃO

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. (MOLINA; SÁ, 2012, P. 324).

Para que essa concepção de escola e de educação se estabeleça e fortaleça é necessário um outro projeto de sociedade e, conseqüentemente, um outro projeto de desenvolvimento para o campo. Um projeto que conceba o campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos” (ARROYO, et al, 2005, p. 12).

A escola do campo na concepção da Educação do Campo se coloca numa relação antagônica às concepções hegemônicas de escola e ao projeto educativo proposto pelo sistema do capital para a classe trabalhadora. A concepção de educação do campo foi constituída através da luta travada pelos movimentos sociais, universidades, sociedade civil, igrejas entre outros, ao longo de vários anos. Seu conceito aparece no cenário nacional em meados da década de 1990 com a parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, as universidades, organizações não-governamentais e igreja, quando criam o Movimento Por uma Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Essa concepção tem como referência a identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos, com sua cultura e valores relacionados à vida na terra. O campo visto como um lugar de vida, de trabalho, de produção de conhecimento, de sobrevivência (SOUZA; REIS, 2009). Ou seja, o oposto da concepção educação rural, datada das primeiras décadas do século XX, ligada a uma perspectiva

política que faz referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de permanência.

A educação rural está baseada no pensamento latifundiário empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. Ligada diretamente ao paradigma do capitalismo agrário, onde os camponeses não são protagonistas do processo, onde a perspectiva é formar mão de obra, olhando o indivíduo apenas como uma fonte de renda (PINHO, et al, 2010).

Assim, a educação do campo se afasta da educação rural, pois foi/é criada pelos povos do campo (MOLINA; JESUS, 2004). Sua bandeira de luta é a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito à escolha do próprio destino. Um movimento que se organiza em torno da luta pela escola vinculada a um projeto de produção da vida dos povos que moram e trabalham no campo. Essa educação busca a desalienação do povo, fortalecendo a identidade e a autonomia da população do campo.

Diante desses fatores procuramos, em uma pesquisa realizada no ano de 2016, com professores/as de três escolas do campo do município de Carangola/MG (E. M. Bertholdo Cardoso dos Reis, E. M. São José do Barroso e E. M. Juca Salomé) compreender e analisar como eles/as têm lidado com a concepção de educação do campo.

Em pesquisa de doutorado (ANDRADE, 2016, p. 206) realizada recentemente com professoras de escolas do campo

[...] fica claro que, mesmo que trabalhem na perspectiva da Educação do Campo, a mudança do significante – de educação e escola rural para educação e escola do campo – não foi ainda consolidada. Não aparece nesse contexto, uma distinção mais clara do significado para que novas significações possam ser construídas. Ressalto, no entanto, que essa mudança de significante não produz novas práticas e concepções por si só. Necessário se faz que haja uma maior compreensão do projeto de país, de sociedade e de educação que se propõe para a diversidade dos sujeitos do campo.

Por isso a importância da pesquisa que teve por objetivo principal compreender e sistematizar os *saberes-fazer* produzidos na prática pedagógica de/as professores/as de escolas do campo na busca da compreensão desses saberes enquanto estratégias ou não para consolidação de uma prática que seja mais próxima da perspectiva da educação do campo.

Tornou-se importante investigar o contexto e a concepção de educação e de escola estão imersos esses/as professores/as, assim como identificar em seus discursos como os saberes da cultura camponesa são inseridos em suas práticas pedagógicas.

O fortalecimento da escola do campo depende, em parte, de como os profissionais da educação envolvidos na escola, principalmente os/as professores/as, veem e desenvolvem o ensino e o estabelecimento das relações interpessoais

(de conhecimento e valorização do modo de vida local) com os/as alunos/as, seus familiares e a comunidade local. Tornar aquela *porção do espaço* (a escola) em um *lugar* é desenvolver um sentimento topofílico (TUAN, 1980) pela escola do campo. Dessa forma, é possível que ela se torne importante para os profissionais da educação e, conseqüentemente, para a comunidade. É este sentimento topofílico que ajuda a manter viva a escola. É sabido que muitas comunidades rurais têm perdido suas escolas e essa ação nega a educação do campo, pois busca “a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanas” (ARROYO, 2007, p. 160). Ao serem negadas a escola e a educação no campo, a comunidade rural se enfraquece visto que a escola representa o local não só de estudo, mas onde são discutidos assuntos afetos aos interesses da coletividade local (GNIGLER, 2011). Lidar com os problemas existentes nas escolas do campo requer estratégias que perpassam a formação inicial e a continuada de professores e outras políticas públicas voltadas para uma educação do campo.

Para a realização da pesquisa, partimos do pressuposto de que é possível se formar com e na prática e que o ambiente de troca de saberes que se dá nos encontros de formação de professores/as representa um momento rico de aprendizagens outras que só acontecem quando estamos com o outro. Josso (2004) afirma que estar com o “outro”, permite um reconhecimento de si e dos outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes, ou seja, que

[...] o caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, até mesmo de transformar o que orienta nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma de fragmentação (JOSSO, 2004, p. 165).

Uma forma de nos reconhecermos como eternos aprendizes, ou, como diria Paulo Freire, *inacabados*. Por isso, elegemos como foco da pesquisa as narrativas das experiências docentes por constituírem-se fontes imprescindíveis para a compreensão dos *saberesfazer*s pedagógicos de professores/as de escolas do campo. Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 22) dizem que

A pesquisa narrativa *da* experiência e não *sobre* a experiência se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. (grifos dos autores).

Destarte, a pesquisa narrativa volta-se para o singular, o local e o imprevisível, assim, esse modo de fazer pesquisa busca significar as relações estabelecidas e, portanto, constroem-se verdades – *pravdas* e não verdades – *istinas*. Estes são termos russos utilizados por Bakhtin (2010) para auxiliar na reflexão sobre o conhecimento do singular. *Pravdas* são verdades distintas, verdades singulares de acontecimento particular ocorrido em um dado momento e local. Já *istina* é a denominação de verdade universal. Assim, as “verdades” que buscamos são *pravdas*, pois se referem ao contexto específico em que se encontram tais professores/as.

Acreditamos que quando os/as professores/as narram suas experiências, as relacionam ao mesmo tempo com o campo da vida e com o campo teórico, o que gera sentidos para os acontecimentos vividos, problemas e mesmo dilemas tornados materialidade a ser observada, analisada, interpretada. Essa materialidade permeada pela escolha das palavras, da entonação que pretende dar com a sua história de vida, seus interesses pessoais, suas preocupações profissionais, gera uma cadeia ideológica e social. Bakhtin (1981, p. 34) diz que essa cadeia ideológica

[...] estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo e de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Todavia, é esta possibilidade de interação entre uma consciência individual e outra que está a nossa convicção de que um encontro – atravessado por objetivos comuns, no qual cada um pode dizer de si para o outro, mas também para si mesmo, enquanto vê e escuta o outro que está na mesma situação de visão e escuta, porém de uma única perspectiva para cada um – é um encontro formativo e pode ser considerado parte da metodologia da pesquisa, que é, simultaneamente, formativa. Dessa forma, pesquisadoras e sujeitos da pesquisa se tornam formadores em formação.

A PRÁTICA EDUCATIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Foram realizados seis encontros formativos com os/as professores/as das escolas do campo entre os meses de maio a novembro de 2016. As temáticas dos encontros foram escolhidas previamente pelos/as professores/as e versaram sobre: a “indisciplina escolar”; “as dificuldades de se trabalhar a disciplina Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental” (no que se refere à resolução de problemas matemáticos e a Matriz de Referência de Matemática do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB); a “reelaboração das Propostas Pedagógicas das Escolas do Campo do município” e, nos dois últimos encontros foram realizadas as “Análises das Práticas Pedagógicas” desses/as professores/as. Nesse artigo apresento parte dos resultados dos três últimos encontros formativos por considerá-los mais pertinentes à temática da educação do campo.

O encontro formativo sobre a reelaboração das propostas pedagógicas das escolas do campo reuniu não apenas os/as professores/as das três escolas participantes da pesquisa, mas também os/as professores/as, supervisores e assessores educacionais (diretores/as) de outras duas escolas do campo do município de Carangola. O que motivou esse encontro foi a urgência na reelaboração das Propostas Pedagógicas dessas escolas, em atendimento à Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nº. 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que

Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais.

O foco do encontro foi apresentar a referida Resolução e articular com os profissionais da educação a reelaboração das Propostas Pedagógicas das escolas de modo a atender os preceitos da Resolução. Foi enfatizado que, por meio dessa Resolução, até mesmo as escolas situadas nas sedes dos distritos e que atendem, predominantemente, às populações do campo, são consideradas Escolas do Campo.

Assim, foi realizada uma explanação do conceito de Educação do Campo e sua história desde meados da década de 1990. Enfatizou-se que o principal fator que a Resolução traz é a postura pedagógica numa perspectiva da construção do território camponês/agricultura familiar em oposição ao território do agronegócio. Não se trata de reduzir os conteúdos do Ensino Fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o ao segundo. A Resolução é clara no que diz respeito à

[...] formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das escolas como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho. (Inciso II, art. 3º).

Muitos professores/as desconheciam o conceito da educação do campo. Ficaram acanhados ao discutir a temática. Ouvimos os seguintes relatos (utilizamos pseudônimos a fim de preservar a identidade dos/as professores/as.): “[...] esse conceito ‘educação do campo’ não é dos Sem Terra?” (Cravo, agosto/2016); “[...] vamos construir outro currículo para as escolas? Que currículo?” (Jasmim, agosto/2016). “[...] não compreendo o que o Estado quer que façamos (...) parece que fizemos errado esse tempo todo (...)” (Rosa, agosto/2016).

Na verdade (*pravda*) muitos deles/as não fizeram uma formação a respeito da temática do campo e receber a notícia de se trabalhar focado na Educação do Campo, lhes trouxe um desconforto enorme. No decorrer do encontro e da discussão da temática, eles/as foram entendendo o assunto. Ficou evidenciado que a implementação dessa política pública, como qualquer outra, é um processo que precisa ser realizado de modo contínuo e não apenas em situações isoladas.

Após a discussão, os/as professores/as opinaram sobre o quê priorizar nas escolas para atender ao estabelecido pela Resolução. As propostas foram: a construção de um histórico de cada comunidade e da criação das escolas; o levantamento das nascentes/minas que abastecem as comunidades; a questão do uso indiscriminado de agrotóxicos nas plantações; a criação de horta nas escolas que possuam espaço; a comemoração do dia da árvore (21 de setembro) com o plantio de árvores frutíferas nas escolas que possuam área para isso; a necessidade de mobilização para compreender o conceito de Educação do Campo e procurar, em suas áreas específicas, desenvolver atividades condizentes com a realidade de suas respectivas escolas, entre outros.

Discutir a temática com os/as professores/as e propor estudo das mudanças

relacionadas a educação do campo, é uma maneira de despertar neles/as o sentido de uma educação condizente com a realidade dos povos do campo. Sem a formação continuada voltada para a temática é pouco provável que a perspectiva da educação do campo realmente aconteça. Ao deixarem suas sugestões para as atividades os/as professores/as evidenciaram como veem esta realidade e o que pode ser feito para que ocorram mudanças para a melhoria da aprendizagem e do ensino, bem como do modo de trabalhar voltado para a valorização dos preceitos da Educação do Campo. Vejamos algumas sugestões nas narrativas desses/as professores/as

[...] valorizar os aspectos da comunidade do campo; vincular os aspectos sociais, culturais e econômicos (Tulipa, Agosto/2016).

[...] recuperar/resgatar a cultura/história dos pais/familiares, as brincadeiras e brinquedos. Trazer avós (roda de café) para contar a história da comunidade. Registrar esses conhecimentos para ficarem “vivos”. Não esquecendo, e deixando de lado esses conhecimentos, que são ricas fontes de saber. (Cravo, Agosto/2016).

[...] passeio ecológico, recordar e pensar na proposta de resgatar as festas típicas da comunidade. Fazer com que os alunos possam conhecer sua comunidade (através de visitas a lugares que fazem parte da história e da cultura da comunidade) (Cacto, Agosto/2016).

Foi bastante enfatizado que é preciso haver a valorização dos aspectos sociais, econômicos e culturais das comunidades rurais e que a revisão das Propostas precisa ser realizada com o envolvimento da comunidade, agregando valores para que a escola tenha mais a “cara” da comunidade. Outro fato é a adequação dos conteúdos trabalhados de acordo com a vivência dos alunos do campo, valorizando e respeitando essa cultura/identidade. Como já dissemos, não se trata de reduzir os conteúdos de ensino, mas de aproximá-los ao máximo da realidade vivenciada pelo/a aluno/a.

Os/as professores/as relataram as dificuldades encontradas no trabalho nas escolas do campo, como por exemplo, na época da colheita do café que é marcada por muitas faltas dos/as alunos/as, pois muitos deles/as ajudam os pais nessa função. Relataram também as estratégias que utilizaram para conseguir que esse número de faltas fosse sanado, como reuniões de pais demonstrando a importância da escola, bem como, alertando-os a respeito do corte da bolsa família caso haja excesso de faltas. Essa estratégia é bastante comum nas demais escolas públicas do município. Ao serem questionados/as sobre essa estratégia, a professora Gerânio disse “[...] coerção ou não, é uma forma de conter as faltas dos alunos, principalmente os que estão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, porque os pais consideram eles *[sic]* aptos ao trabalho”. Não houve maiores conflitos com a questão. Como disse, é bastante “comum” a estratégia utilizada.

As pedagogas disseram ser preciso a mobilização de todos/as para compreender o conceito de Educação do Campo e que procurem, em suas áreas específicas do conhecimento, desenvolver atividades condizentes com a realidade de seus respectivos alunos/as. No final do encontro, orientaram aos demais participantes

quanto aos procedimentos para a revisão das Propostas Pedagógicas e a construção de projetos de trabalho que visem valorizar a cultura, a história e a diversidade dos povos das comunidades rurais envolvidas. O desdobramento desse encontro formativo está em processo: as Propostas Pedagógicas ainda passam por revisão e, devido às mudanças na gestão municipal ocorrida após as eleições municipais, tudo caminha “a passos lentos”.

Os dois últimos encontros tiveram por objetivo principal realizar o estudo da Análise da Prática Pedagógica dos/as professores/as. O primeiro tratou-se basicamente de um estudo da trajetória profissional dos/as professores/as. O segundo, os/as professores/as apresentaram atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano.

Na análise da trajetória profissional, cada um/a deles/as narrou o início de sua trajetória docente destacando as dificuldades e os acontecimentos mais marcantes desse período.

Foi interessante nas narrativas constatar que apenas três professores/as não iniciaram a carreira na área rural. A maioria iniciou a carreira profissional em escolas das áreas rurais ou, em algum período estiveram nessas escolas e, muitas vezes, em turmas multisseriadas, o que lhes trouxe aprendizagens diversas que definiram seus modos de trabalhar. Veja as narrativas sobre o início da carreira docente

[...] iniciei em uma turma de pré-escolar na sede do distrito de Alvorada (...) turminha boa, 12 alunos (...) tive ajuda de uma professora que considero uma Mestre. Ensinou-me a usar o mimeógrafo, a fazer diagnóstico, a preencher diário e quando a supervisora chegou à escola, achou que eu tinha anos de prática (...) (Gerânio, outubro/2016).

[...] a minha trajetória na educação municipal começou no ano de 2007, mês de outubro na E. M. A. P. Faltavam 2 meses para terminar o ano letivo. Foi difícil trabalhar esses dois meses (...) era uma turma composta por quase 30 alunos do 1º ao 5º ano. Alunos indisciplinados, alguns já repetentes e já desinteressados (...). (Girassol, outubro/2016).

[...] minha trajetória de vida na educação começou em 1993, na E. M. O. M. foi uma experiência muito ruim, pois eu estava doente e nunca havia trabalhado numa sala de aula, não sabia o que fazer com aquelas crianças de 1º e 2º anos. Dependia totalmente da ajuda da minha supervisora que me orientava na parte pedagógica, ajudando a superar os obstáculos. Mesmo assim, deixei muito a desejar naquela escola (...). (Margarida, outubro/2016).

[...] comecei a minha carreira na E. M. A. C., situada na comunidade rural Serra da Batata. Trabalhei dois anos nessa escola assumindo as turmas da primeira a quarta série – turma multisseriada. Passei muito apertado e sufoco, pois minha prática estava bem distante da teoria, pois havia alguns anos que estava fora do ambiente escolar (...). (Bromélia, outubro/2016).

[...] iniciei minha carreira profissional na E. E. O. C. P. em fevereiro de 1993, numa turma multisseriada de 1º e 2º ano. Naquele período denominada de CBA 1 (...) os alunos não frequentavam o pré-escolar e todo trabalho era iniciado no CBA e o objetivo era que ao término do CBA1 todos que ingressassem deveriam sair alfabetizados (...) não foi nada fácil. (Bromélia, outubro/2016).

[...] tive o privilégio de trabalhar com classes multisseriadas na zona rural (...) tinha alunos de várias idades e vários níveis de aprendizagem em uma mesma turma onde pude me adequar e estabelecer regras, rotinas e critérios para atender a todas as séries numa mesma sala (pré-escolar ao quinto ano de escolaridade) (...) percebi que é necessário trabalhar de acordo com a necessidade da turma, não importando a série em questão (...). (Dália, outubro/2016).

[...] minha experiência profissional foi iniciada em 2012 como professora eventual das escolas da área rural (...) são muitos os desafios que permeiam a prática pedagógica do professor em início de carreira, tais como a dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos e a distância entre família e escola (...). (Rosa, outubro/2016).

[...] a questão de estar a cada ano em uma escola diferente e com turmas e séries diferenciadas que proporcionaram novos aprendizados e novas formas de trabalho. (Violeta, outubro/2016).

[...] a proposta de analisar e descrever minha carreira docente, especificando os principais momentos, fez com que eu percebesse o quanto aprendi e continuo aprendendo em cada experiência, em cada escola que passei, em cada turma que pude escolher ou não (...) iniciei em sala de aula em 2001 (...) entrei cheia de sonhos e vontade trabalhar, assim, como todos os recém formados (...). (Azaleia, outubro/2016).

As narrativas do início da carreira docente são permeadas de histórias de alegrias e de frustrações, principalmente quando o início se deu nas turmas multisseriadas. Começar a carreira docente foi de modo geral, complexo para todos/as esses/as professores/as.

No decorrer das narrativas, a discussão voltou-se para o *saberfazer* docente que é definido durante todo o percurso profissional aliado a formação continuada dos/as professores/as e aos demais espaços formativos constituídos no dia a dia.

O encontro formativo seguinte também enfatizou a análise da prática pedagógica, mas dessa vez, os/as professores/as narram as experiências de sucesso ou não durante sua trajetória docente, buscando evidenciar alguns aspectos “relevantes” de suas práticas. Quatro professoras apresentaram oralmente suas narrativas, os/as demais deixaram por escrito suas análises da prática que seriam apresentadas em outro encontro formativo.

A primeira professora (do 4º ano do Ensino Fundamental) destacou o projeto de trabalho “Lendas e mitos do Brasil: conhecendo o Brasil através das lendas”, que teve por objetivo ampliar a visão dos/as alunos/as quanto à riqueza cultural, territorial, climática, paisagista e histórica do território brasileiro. Ilustrou sua apresentação com o trabalho sobre a lenda afro-cristã “O Negrinho do Pastoreio” e mostrou as atividades feitas pelos/as alunos/as e, em seguida, outro trabalho com os clássicos da literatura infantil que teve por objetivo resgatar o gênero literário.

Ela contou que uma das estratégias que utiliza para ensinar é baseada em contos de fadas e outras histórias, pois acredita que a “fantasia” pode ser a solução para conflitos internos e existenciais. Dessa maneira, ela relata a importância de se trabalhar dessa forma

[...] se uma criança é criada numa sociedade patriarcal como foi durante muitos anos, ela vê que o homem/menino pode tudo e que a menina pode nada, ao escutar a história de João e Maria a menina vê que não, que é Maria quem salva João. E ela vê aquilo como solução para um conflito existencial (...) na história da Cinderela, apesar de passar por grandes dificuldades é possível vencer [...] são valores que estão internalizados nesses contos (Hortência, novembro/2016).

A professora diz conseguir desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura e que ainda contribui para o desenvolvimento de atitudes positivas. Essa professora tem paixão pelos livros e faz dessa paixão uma forma de encantar e auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos. Afirma que essa forma de ensinar não é eficaz apenas no que se refere a valores, a moralidade, mas na alfabetização e aprimoramento da língua escrita. Ela disse ainda que

[...] a partir do momento que comecei a trabalhar dessa forma as crianças melhoraram muito a escrita, tiveram um avanço muito grande, escrevem com coerência e tem havido melhoria no vocabulário, além deles escreverem com vontade (Hortência, novembro/2016).

Ao trabalhar com a literatura infantil ela procura desenvolver todas as áreas de conhecimento, promovendo um ensino integral, no qual desenvolve uma série de atividades relacionadas com as histórias trabalhadas. Foram relatos emocionantes que trouzeram saberes outros para todos que puderam compartilhar desse momento, pois realmente tratou-se de experiências positivas e prazerosas.

Na sequência, a professora Azaleia apresentou sua atividade que foi desenvolvida por meio de um trabalho com as “Figuras Geométricas – trabalhando com Tangram” (um quebra-cabeça chinês formado por sete peças: 05 triângulos, 01 quadrado e 01 paralelogramo). Contou que seu maior desafio foi organizar o tempo na sala multisseriada com quinze alunos/as dos segundo e terceiro anos. Afirmou que

[...] esse ano para mim foi muito difícil, sabe (...) quando a gente entra na sala e olha e fica desanimada (...) eu fiquei muito desanimada esse ano, pois eu acho que eu não rendi o suficiente, igual rendia antes, fazia antes. Eu fiquei triste com isso [...] eu fiquei sem norte, sem saber por onde começar [...] foi difícil, mas a gente está caminhando (Azaleia, novembro/2016).

Apesar de afirmar seu desânimo ao se deparar com a complexidade de uma turma multisseriada, disse que após muita experimentação, encontrou um modo de trabalhar no qual se faz a adaptação dos conteúdos e elabora atividades que podem ser trabalhadas com o conjunto da turma. Por isso o trabalho com o tangram: após colorir as formas do tangram, os/as alunos/as deveriam nomear as peças, pintar e recortar para montar figuras utilizando as sete peças. O trabalho foi realizado individualmente e em equipe. O modo de organizar a sala de aula por equipes de trabalho deflagrou uma aprendizagem ímpar para seus/as alunos/as, além de proporcionar momentos de diversão e alegria.

Azaleia contou ainda que procura alfabetizar as crianças em torno de “palavras ou temas geradores” e que assim, o ambiente natural das crianças é enfatizado em suas aulas de modo a permitir a valorização de seus saberes e do espaço em que estão

inseridos. Que essa prática faz parte de sua trajetória profissional por reconhecer a importância de se trabalhar na perspectiva da educação do campo.

Em Seguida, a professora Camélia que leciona em uma turma de pré-escolar, relatou um pouco de sua prática pedagógica. Essa professora sempre trabalhou com turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas com o fechamento da turma dos 4º e 5º anos em que lecionava, foi “convidada” a assumir a turma do pré-escolar (4 e 5 anos). Falou inicialmente de sua insegurança em aceitar o desafio de trabalhar com alunos/as da pré-escola

[...] eu sempre trabalhei com o ensino fundamental e eu tive que ir para a educação infantil, e várias vezes eu me vi em situação de desespero, querendo ir para outra escola, pois não estava me adaptando, mas as coisas parecem que estão se encaixando e agora eu já estou até gostando de trabalhar na educação infantil e criando as minhas formas de ensinar [...] trabalho com jogos, brincamos muito também [...] trabalho com o bingo de nomes próprios (nomes dos alunos) (Camélia, novembro/2016).

Com o tempo, ela cria suas próprias estratégias de ensino e vai se adaptando ao novo. Ela explicou que na atividade do “Bingo de Nome Próprio”, os/as alunos/as recebem uma cartela com seus nomes e que ao “cantar” as letras, eles/as devem colocá-las (se as tiver) em cima das correspondentes em sua cartela. O ganhador é aquele/a que completa a cartela primeiro. Assim, “os/as alunos/as brincam e aprendem”, como disse a professora.

Essas duas professoras falaram da insegurança vivenciada em situações novas ou mesmo desafiadoras e, que, no início, se sentem perdidas e fragilizadas, mas que no decorrer das aulas/do tempo vão desenvolvendo formas/modos “de se fazer” que trazem grande aprendizado. Dessa forma, suas experiências e aprendizagens vivenciadas se constituem como fonte verdadeira (*pravda*) de conhecimentos.

Para finalizar os relatos, a professora Gerânio apresentou um projeto realizado com uma turma de pré-escolar. O trabalho surgiu de sua participação em um curso de Etnias Raciais no qual foi proposto que se construísse um projeto voltado para a temática para ser trabalhado com as turmas. Ela escolheu trabalhar com o livro “A Bonequinha Preta” de Alaíde Lisboa de Oliveira.

Assim, na semana da consciência negra ela desenvolveu várias atividades relacionadas ao tema: fez uma boneca preta que passeava na casa dos alunos; fez o aniversário da boneca e um piquenique nos arredores da escola com a Boneca Preta (uma aluna negra do 5º ano vestiu-se de Boneca); apresentou a história em livro e online, entre outras atividades. Ressaltou a professora que a experiência foi muito interessante e que alguns aspectos puderam ser observados com criticidade, como por exemplo

[...] todas as crianças negras possuíam bonecas brancas e loiras; a surpresa das crianças com a boneca bebê negra na roda de brinquedos; escutar os diálogos das crianças que levaram a boneca preta de pano para casa e a alegria da aluna do 5º ano em representar a boneca do livro (...). (Gerânio, novembro/2016).

Disse ela que, por serem as crianças ainda muito pequenas, o preconceito não foi percebido de uma maneira “grave”, mas destacou a necessidade da escola trabalhar com a temática de modo mais sistematizado a fim de discutir e combater as diversas formas de preconceito.

A professora contou que em suas aulas procura valorizar a cultura e os saberes das crianças e que a discussão ética e moral à respeito das diferenças faz parte do dia a dia de sua “turminha”.

Nas narrativas desses/as professores/as foi possível perceber um contínuo percurso entre o presente e o passado, pois a todo o momento eles/as fazem comparações entre situações passadas e como era o ensino antes e o que estão vivendo agora. Utilizam frequentemente no início de suas narrativas as seguintes frases: “[...] no meu tempo era assim (...)”; “[...] antes os alunos eram (...) agora são assim.” e; “[...] hoje em dia (...)”.

Nas narrativas estão presentes também a imprevisibilidade/complexidade do cotidiano escolar e que, devido a isso, afirmamos que a prática docente deve ser revista constantemente para se atingir os objetivos propostos. Dessa forma, a troca de conhecimentos/saberes docentes proposta nos encontros formativos possibilita um diálogo entre esses saberes e àqueles teóricos relacionados a cada assunto/tema discutido.

Compreendemos então, que os encontros formativos são de fundamental importância para a formação continuada dos/as professores/as e, que essa formação é uma via de mão dupla, pois nesse caso: pesquisadoras e sujeitos da pesquisa se tornam formadores em formação.

Destarte, destacamos também a importância da Análise da Prática Pedagógica, pois ela é propícia para a reflexão do processo ensino e aprendizagem e que a partir dela é possível criar mecanismos para analisar o processo didático sob a perspectiva relacional que significa analisar suas características a partir das dimensões do ensinar e do aprender.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os encontros formativos foram de fundamental importância para o aprendizado de todos/as os/as envolvidos/as, pois as vivências e os *saberes/fazer*s compartilhados representam a possibilidade de se criar outros saberes que ganham significados diferentes a partir da realidade encontrada em cada escola do campo. Isso é, a partir deles, podemos fazer uma reflexão sobre a própria prática, buscando rever alguns métodos utilizados no processo de aprendizagem, bem como conhecer novos, através da escuta das narrativas dos/as outros/as professores/as.

Realizar pesquisa com os/as professores/as de escola do campo, a partir das narrativas de suas práticas, possibilita a construção de outras compreensões acerca

das experiências vividas, permitindo ao pesquisador estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico disponível. Nesse movimento formativo, as histórias (de vida e profissional) se misturam, constituindo assim, saberes outros que surgem da memória individual e coletiva do grupo de professores/as.

Percebemos que a concepção de Educação do Campo está sendo construída por estes/as professores/as e que os encontros formativos têm colaborado para que isso aconteça. Todavia, percebe-se o quanto é importante a formação continuada, pois a transformação do significado da «educação do campo» para o significante, demanda tempo e muito estudo. É no *saberfazer* cotidiano que as práticas vão sendo modificadas de modo a se tornarem condizentes com os preceitos da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elizete Oliveira. **Educação do Campo**: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. 2016. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2. Ed. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GNIGLER, MIGUEL L. **O Processo de nucleação das escolas isoladas**. 2011. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id208.htm>>. Acesso em: 10/02/2014.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. E. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, I).
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com Narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 17-44. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4689-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 23/05/2015.
- MINAS GERAIS. **Resolução da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais nº. 2.820, de 11 de dezembro de 2015**, que Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em 22/04/2017.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- MOLINA, Mônica, SÁ, Laís Mourão, Escola do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Brasília: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, N. P.; REIS, R. M. **Educação do campo prática pedagógica**. Umuarama: Univale, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-479-5

