

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

MARLEIDE PIMENTEL MIRANDA GAVA

**PROFESSORES DO CAMPO E NO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO
CONTINUADA E EM SERVIÇO NA ESCOLA DISTRITAL “PADRE FULGÊNCIO
DO MENINO JESUS”, NO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES**

VITÓRIA/ES
2011

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

MARLEIDE PIMENTEL MIRANDA GAVA

**PROFESSORES DO CAMPO E NO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO
CONTINUADA E EM SERVIÇO NA ESCOLA DISTRITAL “PADRE FULGÊNCIO
DO MENINO JESUS”, NO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES**

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

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

VITÓRIA/ES
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

G279p Gava, Marleide Pimentel Miranda, 1970-
Professores do campo e no campo : um estudo sobre
formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre
Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES /
Marleide Pimentel Miranda Gava. – 2011.
203 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Professores. 2. Educação permanente. 3. Educação rural.
I. Foerste, Erineu. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

MARLEIDE PIMENTEL MIRANDA GAVA

**PROFESSORES DO CAMPO E NO CAMPO: UM
ESTUDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E EM
SERVIÇO NA ESCOLA DISTRITAL “PADRE
FULGÊNCIO DO MENINO JESUS”, NO MUNICÍPIO
DE COLATINA/ES**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Martha Tristão Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schutz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alberto Merler
Universidade de Sássari/Itália

A Deus, ao Edimilson e à Natália, forças permanentes para
impulsionar e alegrar a minha vida.

Aos meus familiares, amigos e colaboradores, sujeitos
essenciais em meus percursos formativos.

Aos camponeses, pessoas que construíram comigo a pesquisa.

RESUMO

Como acontece a formação continuada nos estabelecimentos escolares? Instituído legalmente e instituinte por excelência nas práticas pedagógicas escolares, este objeto inquieta e constitui elemento primordial para a problematização da pesquisa. Quem são os sujeitos do processo de formação? Quem de fato educa quem? Apoiada em concepções freireanas e em diálogos tecidos com Carvalho, Nóvoa e Brandão, a busca por analisar e compreender os processos de formação dos profissionais que atuam em uma Escola Distrital, no município de Colatina, é consolidada por meio da pesquisa engendrada em um universo educativo e camponês. A opção por um estudo qualitativo com base na observação participante prevê construtos e reconstrutos permanentes, ampliando o olhar para além do que é visível ou “visibilizado” no cotidiano escolar - *locus* da pesquisa. O urbano e o rural são elementos-ponte na construção do espaço formativo escolar e na constituição dos demais espaços formativos que extrapolam o ambiente escolar. Famílias e comunidades são elementos fundamentais para a formação das/os estudantes e das/os educadoras/es. A profissionalização docente e a padronização histórica e social que a configuram conceitualmente são evidenciadas. Diálogos, tensões e expectativas se apresentam em situações experienciadas pela coletividade e nos momentos em que a busca por transformar a Escola Distrital em uma escola identificada e apropriada para com a realidade camponesa mobilizou sujeitos que passaram a participar ativamente de seus percursos formativos.

Palavras-chave: Professoras/es. Formação continuada. Escola camponesa.

ABSTRACT

How does the continuing education in schools happen? Legally instituted and instituting par excellence, this object highlights and it is a primordial element in the problematization of the research. Who are the subjects of the formation process? Who actually educates whom? Supported on Paulo Freire's conceptions and in dialogues made with Carvalho, Novoa and Brandão, the search for analyzing and understanding the processes of training of professionals from a District school in the city of Colatina, it is consolidated through research engendered in an educational and peasant universe. The choice for a qualitative study based on participant observation provides permanent constructs and reconstructive, extending the look beyond what is visible or "visualized" in the daily school - *locus* of this research. The urban and the rural are bridge elements in the construction of the training space and in the constitution of the other formative spaces that extrapolate the school environment. Families and communities are fundamental elements to the formation of the students and educators. The professionalization of teachers and the historical and social standardization that configure it conceptually are evidenced. Dialogues, tensions and expectations present themselves in situations experienced by the collectivity and in the moments that search for transforming the District school in an identified school and according to the peasant reality mobilized subjects that began to participate actively in their training pathways.

Keywords: Teachers. Continued training. Peasant school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A AÇÃO EDUCATIVA E O ESPAÇO ESCOLAR: UNIVERSO DE SIGNIFICADOS	15
2.1 Ângelo Frechiani: os sujeitos e a história de um Distrito Colatinense	23
2.2 Delineando os trabalhos em uma Escola Distrital: objetos e sujeitos da pesquisa	29
2.3 Ao encontro da pesquisa e da ampliação dos horizontes da Formação Continuada e da Escola	34
3 ENCONTROS E CONSTATAÇÕES: A PESQUISA NASCE MOVIMENTADA PELO DESEJO DE VISIBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS CAMPONESES	47
3.1 A Formação Continuada e em Serviço das comunidades escolares das Distritais Colatinenses: o primeiro encontro das Comunidades das Escolas Distritais – expectativas e tensões	54
3.2 O segundo encontro de formação: escola no/para/do campo	62
3.3 Encontros de formação nas Escolas Distritais: contato direto com os sujeitos e lugares camponeses	64
4 PERGUNTAS E PESQUISA: CAMINHOS TRAÇADOS A PARTIR DE INDAGAÇÕES REAIS SOBRE O UNIVERSO ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO EM COLATINA	74
4.1 Contatos e constatações: a comunicação a serviço da coletividade	81
4.2 As/os professoras/es e sua ação pedagógica	90
4.3 Comunidades e reuniões: ingredientes de sucesso para a mobilização	94

5 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS CONTEXTOS FORMATIVOS	100
5.1 A formação continuada e o cotidiano escolar: pessoas, ações e produção de sentidos	116
5.2 Os camponeses e a educação do campo a partir de outros olhares	125
6 FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO A SERVIÇO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	129
6.1 Formação de profissionais da educação: multiplicidade de interesses e perspectivas	140
6.2 A Formação Continuada e a dinâmica escolar	152
6.3 A pesquisa: escolhas na seara escolar	167
7 A PESQUISA PENSADA E REALIZADA: DAS PROJEÇÕES AOS NOVOS OLHARES E PERCURSOS	173
8 REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	190

RELATÓRIO DE PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

Mais do que em todas as épocas anteriores, nesta época de nosso tempo, pensada como a *era do conhecimento* ou a *era da consciência*, o lugar da educação é tão nuclear e crucial quanto o da ciência. Mais do que nunca, seremos o que fizermos conosco e entre nós, por meio da educação que nos forma... Ou conforma.

Assim, podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disso, e muito além disso, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana (BRANDÃO, 2003, p. 20-21).

Este texto, produção pulsante, movimentou em mim pensamentos, ações, sentimentos, desejos e fazeres. É realidade que marca um percurso crucial em minha trajetória profissional e pessoal. Somos uma multiplicidade de “eus” e desempenhamos inúmeros papéis. Sou tantas... Mulher, filha, mãe, esposa, professora, pedagoga, amiga, colega, companheira, vizinha. Descobri-me pesquisadora. Percebi que já o era, por ser movida pelo desejo de saber mais a respeito de inúmeras indagações que surgiam, o tempo todo, em minha cabeça.

Profissionalmente, lido, desde o ano de 2005, com a formação de profissionais que atuam na área educacional, especialmente na rede municipal de ensino de Colatina. Este trabalho é dinamizado na Secretaria Municipal de Educação de Colatina (SEMED), em equipe, sob minha coordenação, e privilegia a dialogicidade e a possibilidade dos profissionais da educação terem um tempo específico, em seu horário de serviço, para conversarem, trocarem ideias, aprenderem uns com os outros.

Essa vivência profissional colaborou para que dúvidas e anseios movimentassem o meu pensar sobre questões relacionadas à formação docente. Percebo que há, no imaginário de muitos, ideias e discursos consolidados a respeito de formação, que

vêm naturalizando práticas e prescrições nos ambientes escolares. Desenvolver, então, a pesquisa na linha “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”, numa perspectiva diferente de propostas anteriores, que pensaram a formação docente como “capacitação” ou “reciclagem”, é um desafio e uma condição para propulsão de novas ideias e novos discursos.

O problema que suscitou o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu no decorrer do ano de 2010. Ei-lo: a busca por analisar e compreender os processos de formação continuada dos professores que atuam na Escola Distrital¹ “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no Distrito de Ângelo Frechiani - área rural -, em Colatina, cidade localizada no noroeste do Estado do Espírito Santo.

No título desta dissertação utilizo o termo “professores”, mesmo verificando, no decorrer da pesquisa, que os educadores que adotam a metodologia da Pedagogia da Alternância² optam pelo termo “monitores”. Com a contribuição teórica de Foerste, estou ciente de que:

[...] a ênfase no termo *professor* não significa que estamos negando o *educador* que há no profissional do ensino. Trata-se, antes, de uma luta coletiva pelo resgate da profissão docente. Sem uma efetiva valorização do professor (profissional do ensino) faz pouco sentido falarmos de um projeto de educação do campo (FOERSTE, 2008, p. 92).

Professores. Educadores atuando junto a outros educadores. A perspectiva era a de fazer com que pensassem sobre sua prática pedagógica e sua identificação como educadores do campo ou no campo, considerando-se a dinâmica do processo de formação continuada da qual participam. Seria possível que a formação continuada e em serviço mobilizasse tais percepções? Elucidasse essa questão, que é uma multiplicidade de tantas outras? Como potencializar, por meio da formação continuada e em serviço³, a prática pedagógica, bem como processos de identificação com a escola e a realidade camponesas? Quais as relações que se

¹ Distrital se refere a distrito, que é uma das divisões administrativas que faz parte de um município.

² Na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, a partir do ano letivo de 2011, esta é a metodologia que sustenta as práticas pedagógicas.

³ O acréscimo da caracterização para a Formação Continuada como sendo “em serviço” é um reforço para marcar que estes estudos são dinamizados durante o horário de trabalho dos profissionais da educação da rede municipal de ensino, em Colatina – ES.

sustentam e que são explicitadas durante a dinamização de estudos continuados de formação, nessa Escola Distrital?

Vale ressaltar que não eram essas as perguntas que, inicialmente, moveram a investigação base dessa pesquisa. Durante o decorrer do processo de definição do foco a ser pesquisado percebi que deveria modificar algumas perguntas e redimensionar olhares sobre o que eu sabia a respeito da formação docente.

Enfatizar a formação continuada e em serviço foi essencial, também, para que eu pudesse destacar o compromisso que deve ser assumido pelos gestores educacionais no sentido de oferecer oportunidades aos professores e demais profissionais da educação para estudarem em um período de tempo de seu horário de trabalho, permanentemente, não apenas em formato de jornadas ou cursos eventuais.

Em Colatina, a formação continuada tem no Projeto FOCO o alicerce para os trabalhos. Na pesquisa o foco é o FOCO. O significado da sigla em questão é amplo e muito significativo: FOCO – Formação Continuada. Esse Projeto, instituído por vias legais e nas práticas pedagógicas atuais⁴, em Colatina, tem metas claras, que não se pretendem definitivas, pois educação é ação, movimento.

Durante sua formação inicial o/a profissional da educação discute acerca de questões teórico-prático-metodológicas, mas de forma um tanto quanto distanciada do universo escolar. Na formação continuada essa oportunidade acontece tendo-se como cenário a escola em que se está em efetivo exercício e como atores os sujeitos que participam dos processos de formação, direta ou indiretamente.

Nessa pesquisa uma das metas é a visibilização de uma Escola, de um grupo, um recorte das trajetórias e das decisivas alterações em prol da vida educacional camponesa. Além disso, busca-se apresentar o sujeito professor, que vem sendo estigmatizado frequentemente, na história educacional brasileira. Dissemina-se que

⁴ Os termos instituído e instituinte foram utilizados pelo filósofo e político italiano Antônio Negri, na obra “O Poder Constituinte” (2002).

“professor/a não gosta de estudar”. Propagar essa informação é muito mais fácil do que estruturar condições para que o/a professor/a possa, efetivamente, estudar. É preciso desconstruir essa lógica e considerar que a prática da docência vai muito além do tempo específico despendido em aulas e precisa de tempo para ser melhor pensada e dinamizada. Ser professor/a, atualmente, é bem mais exigente do que limitar-se a atuar como um/a expositor/a de informações a serem deglutidas pelos educandos. Por outro lado, ser um/a estudante é muito mais do que ficar à espera das informações repassadas pelos/as professores/as.

O presente trabalho tem por base a apresentação e as análises de momentos dos estudos, experiências educativas e planejamentos coletivos vivenciados pela comunidade escolar da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e suas implicações e provocações na vida escolar e comunitária.

As análises evidenciam elementos e momentos dos processos de Formação Continuada dos professores⁵ que dela participam como protagonistas. Buscou-se expandir os primeiros olhares, que definiam posturas apriorísticas e uniformizadas, e estabelecer a relação entre o que é proposto nos estudos da Formação Continuada e as experiências cotidianas vivenciadas no interior desta Escola Distrital, com a observância de que essas experiências extrapolam os limites geográficos do prédio escolar.

A base teórica que dá sustentabilidade à pesquisa pauta-se à luz dos ensinamentos de autores que dialogam com as nuances delineadas no decorrer dos trabalhos acontecidos na Escola, nos momentos em que a pesquisa se fez uma ação explícita. Assim, caminhos foram trilhados e possibilitaram uma melhor compreensão do universo escolar distrital, camponês e público da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, a partir da análise da importância da Formação Continuada e em Serviço para os profissionais da educação, bem como da importância do trabalho dos demais educadores envolvidos com o processo educativo que acontece neste ambiente escolar formal – trabalho que necessita ser mais considerado e valorizado.

⁵ Profissionais que tiveram sua profissão instituída a partir da estatização da educação, no século XVIII, e da “funcionarização docente” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Com a contribuição permanente do Grupo de Pesquisa - certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - “Parceria e Educação do Campo”, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e coordenado pelo Professor Doutor Erineu Foerste, que atua dinamizando investigações desenvolvidas junto à linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”, a pesquisa fluiu. As demandas surgidas da/na realidade camponesa sinalizam que há a necessidade de se pensar políticas públicas que, de fato, percebam o protagonismo das populações do campo, em nosso estado, especificamente, bem como em nosso país. Quilombolas, indígenas, pomeranos, agricultores, buscam, historicamente, espaço e visibilidade. Conforme Batista (2007):

[...] os movimentos sociais como ações coletivas que aglutinam sujeitos sociais em torno da luta por objetivos comuns, que formam identidades coletivas unificando as múltiplas identidades individuais, formam um “nós”, ou seja, constroem identidades coletivas que adquirem sentido pelo compartilhamento de interesses comuns (p. 170).

O Programa de Educação do Campo, na UFES, tem por meta desvelar e valorizar a realidade e os sujeitos camponeses. E a educação é um dos caminhos para se conseguir esse intento. O trabalho desenvolvido pelas pessoas que participam do Programa é “[...] uma conquista coletiva dos profissionais da educação”⁶. Conta com a parceria constante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI. Trabalhos que dinamizam a formação continuada de professores do campo vêm sendo realizados. Um exemplo é o Curso de Especialização dos Professores do Campo, no Estado do Espírito Santo, em 2010. Foram cerca de 350 (trezentos e cinquenta) cursistas que passaram a ter, em seu currículo acadêmico, formação específica em educação do campo.

As pesquisas relacionadas ao universo camponês se multiplicam, porque os pesquisadores que atuam na educação do campo têm produzido e acumulado conhecimentos com base em suas práticas e experiências educativas em contextos camponeses. Os “saberes da experiência”, até então relegados a um segundo plano

⁶ Citação encontrada no site www.ce.ufes.br/educacaodocampo. Acesso em 8 de março de 2011.

por saberes que se autointitulavam como superiores e válidos, ganharam espaço e valorização.

O Grupo de Pesquisas CNPq “Parceria e Educação do Campo” colaborou intensamente com a elaboração da pesquisa e com a percepção do universo de significados que há na escola e na ação educativa, revelando sujeitos, ambientes e práticas. A visibilização de uns e a invisibilização de tantos outros, historicamente relegados ao esquecimento, é explicitada nesta dissertação. Os professores, sujeitos imprescindíveis para o processo educativo formal, figuram entre a centralidade e a marginalidade sociais. Instabilidade gerada pela desvalorização desses profissionais, que necessita ser vista, encarada e convertida em valorização.

É explicitado o lugar onde se encontra a Escola *locus* da pesquisa. Apresentar a Escola e como ela surgiu são elementos essenciais para a compreensão de sua história na comunidade onde está inserida e nas demais comunidades atendidas.

Pesquisar em uma Escola Distrital. Uma Escola no campo. Inicialmente, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Posteriormente, uma Escola Municipal Comunitária Rural. Inquietações movendo a busca por novos olhares, em relação ao campo como objeto de estudo e aos camponeses como sujeitos a serem ouvidos e visibilizados. Pensar a Escola para além de estar no campo. Sonhar e construir uma Escola do campo.

A formação docente passa a figurar em um local de excelência, pois se constitui em um elemento primordial para alcançar o objetivo de se constituir a Escola do campo, em Reta Grande, no Distrito de Ângelo Frechiani. Tempos e espaços são reservados para que a formação aconteça, principalmente na Escola, movimentada pelas/os professoras/es e movimentando seus saberes e suas ações.

Uma história contada e vivenciada por inúmeras vozes, por diversos sujeitos e realizada coletivamente. A marca do “nós” (BATISTA, 2007) fica evidenciada no texto, mas, especialmente, na realidade que educa, exige, oferece e potencializa quem a vive e percebe seu movimento constante e processual.

2 A AÇÃO EDUCATIVA E O ESPAÇO ESCOLAR: UNIVERSO DE SIGNIFICADOS

No espaço escolar, as discussões precisam ser ampliadas, para que os profissionais possam passar a ver o que não estão acostumados, o que foi, historicamente, desconstruído ou evidenciado como “menor”. Linhares (2001) salienta que:

[...] as questões tão evocadas entre nós professores e pedagogos – como conteúdos e métodos, por exemplo – estão entrelaçadas e, até subordinadas, a outras muito menos faladas e discutidas, mas presentes e potencializadas nas práticas, funcionamentos e mecanismos da escola: as políticas que conduzem a experiência do si mesmo e dos outros, controlando não só o como aprender, mas o que se aprende, o que se ensina e fala e, do outro lado deste mesmo fio, o que se precisa silenciar e desaprender. Trata-se de espaços políticos de fabricação de conformismos e sujeições que, por sua vez, atacam insurgências, como resistências, como afirmações (LINHARES, 2001, p. 45).

Pensar a educação a partir e para além da escola é um exercício necessário para quem se propõe a compreender o universo educativo, presente em uma multiplicidade de sujeitos, ambientes e espaços. O/a educador/a, seja um/a profissional da educação ou mediador/a de situações de aprendizagens cotidianas, em outros espaços e tempos educativos, tem sua tarefa ampliada na contemporaneidade, no sentido de que precisa consolidar suas práticas com base no conjunto de conceitos que guia suas ações, apoiadas em concepções paradigmáticas, e no que se revela em suas vivências. Desse modo, exige respostas e busca extrapolar os conhecimentos que possui, quando movimenta seus saberes e os coloca a serviço do ato educativo.

“[...] Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (FREIRE, 1992, p. 16). Ao refletir sobre o ato educativo é interessante buscar, em fontes históricas, quando se deu o surgimento da educação formal pública, em nosso país, visto que antes a transmissão de conhecimentos era tarefa quase que de responsabilidade exclusiva das famílias. Considero, para subsidiar a referida análise, a descrição da historiadora Veiga (2007):

No conjunto das variáveis políticas que integravam a complexa estrutura de manutenção do império brasileiro, foi central o problema da “associação política de todos os cidadãos”. Daí a elaboração da proposta de educação estatal. Em que pese ao enunciado que igualava a todos na condição

genérica de “cidadãos”, havia uma clara distinção entre as elites político-econômicas e as classes populares. Uma das únicas propostas para o restante da população brasileira era a educação, instrumento de elaboração de uma identidade que integrasse a todos num ideário comum de pertencimento nacional. Concretamente, isso traduzia uma unidade de interesses com vista ao desenvolvimento econômico fundamentado no trabalho regular, na ordem e no cumprimento do dever (p. 147).

A análise da história de nosso país contribui para que percebamos o presente a partir da perspectiva do vivido. E compreendamos que desigualdades sociais têm uma raiz forte e atrelada a interesses de poucos que se percebem e se proclamam como superiores, em relação à população em geral. Veiga (2007) enfatiza que:

[...] entre outros dispositivos, o artigo 179, item 30, da Constituição de 1824 assegurava que a instrução primária gratuita era direito inviolável de todo cidadão brasileiro. Mas isso remetia a outra questão: quem era considerado cidadão brasileiro? O artigo 6º determina serem eles os nascidos no Brasil, quer sejam ingênuos ou libertos; os filhos de pais brasileiros e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos no estrangeiro, mas com domicílio fixo no Brasil; os filhos de pai brasileiro, nascidos em outro país e sem domicílio no Brasil; todos os nascidos em Portugal e em seus domínios, moradores do Brasil na época da independência e com interesse em permanecer no país; e os estrangeiros naturalizados (p. 148).

A pergunta de Veiga ecoa em nossas mentes sempre que pensamos na educação formal como direito do cidadão brasileiro, negado acintosamente por muito tempo, de maneira explícita, e ainda negado, de maneira camuflada. Na Constituição Brasileira de 1824 havia a definição de quem seria “cidadão”. Na Constituição de 1988, encontra-se registrado, no Artigo 5º, que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Todos somos cidadãos. Todos temos direitos. É preciso que esta verdade, legalmente declarada, reverbere em nossos corações e discursos e se efetive.

Candau alerta para o fato de que “[...] a nossa formação histórica está marcada pela eliminação do ‘outro’ ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade” e que “[...] os processos de negação do ‘outro’ se dão no plano das representações e no imaginário social” (CANDAU, 2005, p. 13). De acordo com a autora:

[...] as relações entre “nós” e os “outros” estão carregadas de dramaticidade e ambiguidade. Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos questões como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? (CANDAUI, 2005, p. 19).

Bauman (1995) enuncia o problema que há em buscar “desestranhar” o outro, o estranho, como se fosse uma ação decente movida por uma industrialização, sob o ponto de vista de um processo que relega o humano ao segundo plano, do “esforço do estranho” para a assimilação de outras culturas. Para ele, “domesticar o estranho”:

[...] é reafirmar a inferioridade, a indesejabilidade e o deslocamento da forma de vida do estranho; é proclamar que o estado original do estranho é uma mancha a ser removida; é aceitar que o estranho é congenitamente culpado e que cabe a ele expiar e provar seu direito de absolvição” (p. 81).

Os outros são diferentes de mim, na multiplicidade de características humanas e sociais que regem a existência humana. O “eu” é também multifacetado. O “desestranhamento” do outro é, na verdade, uma ação também pessoal, mas nunca deve ser padronizada ou tomar por base rótulos pejorativos e excludentes.

Hall enfatiza que a produção de sentidos sobre a nação, por meio da difusão de culturas nacionais, busca singularizar o outro e identificá-lo. Percebe que o processo de produção de sentidos constrói identidades, que caracterizam lugares e sujeitos. Alerta para o fato de que “[...] esses sentidos são contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas [...] a identidade nacional é uma ‘comunidade imaginada’” (1998, p.51).

Bomfim (1904) anunciava que a ignorância, sob o véu da falta de instrução, tornava o povo incapaz de distinguir suas necessidades e acreditar num futuro. A democracia somente seria realidade se os indivíduos fossem livres e responsáveis. Para ele, seria por meio da oferta da instrução formal que o país seria conduzido à verdadeira democracia, fruto da vontade coletiva e a serviço da coletividade.

Não há progresso na ignorância. Na economia social de nossa época, país de analfabetismo quer dizer: país de miséria e pobreza, de despotismo e degradação. Percorra-se a carta do mundo atual, e achar-se-á uma relação constante e absoluta entre a difusão do ensino e o progresso. Vereis ainda:

que a generalização da instrução, a prática da ciência, precedem sempre a grandeza e a prosperidade (BOMFIM, 1904, p. 59-60).

A educação é uma ação complexa que se processa continuamente e envolve múltiplos discursos, interesses, cenários, sujeitos, espaços e tempos, “imaginados” como adequados e atende à outridade. Sendo formal e sistematizada em instituições estatais torna-se ainda mais enredada no seio da complexidade. Especialmente porque o pensamento dicotômico - pautado pelo dualismo entre o certo e o errado, o próprio e o impróprio, a individualização e a coletividade, o urbano e o rural - enraizado pelo discurso da modernidade, encontra alicerce, ainda, nas práticas educativas atuais.

De acordo com Morin (1996b) “[...] quando dizemos: ‘É complexo, é muito complexo!’, com a palavra ‘complexo’ não estamos dando uma explicação, mas sim assinalando uma dificuldade para explicar”. E persiste neste raciocínio: “[...] um desafio ao qual é necessário responder, em primeiro lugar, tratando de assinalar o que quer dizer ‘complexidade’. E isto já nos expõe um problema: existe uma complexidade? (ou) complexidades” (MORIN, 1996b, p. 274).

De acordo com Foerste “a educação [...] está hoje sendo significativamente afetada pelo debate da colaboração, do trabalho cooperativo, enfim, pela parceria” (2005, p. 68). Realizar ações educativas exige trabalhos em parceria e a certeza de que a escola, isolada, perderá excelentes oportunidades para fazer o que lhe cabe: educar, da melhor maneira, sob a perspectiva da educação formal, em meio a toda a complexidade que envolve a ação educativa, os estudantes que nela se encontram.

Os professores, sujeitos tão visíveis no processo educacional escolar, têm uma trajetória profissional que enfatiza a regulação constante de suas atividades e a manutenção do trabalho realizado de modo individual, pseudocoletivo. O que se busca, atualmente, é a “produtividade”, vista sob uma lógica mercadológica que desprestigia a formação humana e tem como objetivo maior a preparação para o mercado de trabalho. Esta é uma das reflexões propostas por Nóvoa (1995), que salienta o papel decisivo dos professores nos processos educativos formais, porém, ainda condicionado a uma atuação individualista e segmentada.

A educação, com o advento da modernidade e, principalmente a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, passou a ser vista e enunciada como extremamente necessária para a inserção do aluno na vida social. Dito de outra maneira, o aluno matriculado e frequente seria absorvido pelo mercado de trabalho, incorporado à dinâmica social. É importante, entretanto, problematizar quem é este aluno, quais são suas projeções, como é sua inserção na(s) comunidade(s) onde participa, como está a situação da empregabilidade em nível de mundo, país, estado e município, dentre outros aspectos que são desconsiderados, via de regra, pela tradição e pelo discurso da modernidade. Ganha destaque, nesta discussão, o texto do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Giroux (1997) apresenta três tipos de discursos presentes no contexto escolar: o da administração e controle, o da relevância e integração e o da política cultural. O primeiro trata da desconsideração ou consideração mínima ao que o estudante tem e traz como experiência; e do controle exercido pelo professor sobre o estudante e pela classe dominante sobre o professor.

O “discurso da relevância”, que se traduz no que Giroux denomina de “discurso da integração”, indica uma transição pautada por uma visão mais liberal da experiência e cultura do estudante. Segundo Giroux, de acordo com este discurso, a criança é vista “como objeto unitário e as práticas pedagógicas enfatizadas são estruturadas em torno da meta de estimular a expressão saudável e relações sociais harmoniosas” (p. 131). Como se houvesse “a” criança, “a” escola, “a” sociedade.

O discurso da política cultural é visto pelo autor na produção cultural que fortalece as relações assimétricas de poder mantidas nas instituições escolares. Ele defende a necessidade de uma análise em relação aos textos que circulam na escola e às culturas vividas, geralmente desprestigiadas pela dinâmica escolar.

A vivência e o percurso educativo formal de cada pessoa, a partir de aspectos discursivos diversos, reverberam na escola. Eagleton (2005) nos lembra que “[...] o que se tornou mais danoso, pelo menos até a emergência do movimento anticapitalista, foi a ausência de memórias de ação política coletiva – e efetiva. É isso que tem distorcido tantas ideias culturais contemporâneas” (p. 21). A escola é vista como sendo “uma”, que tem “o/a” aluno/a e “o/a” professor/a, numa ótica individualista e fragmentada, descompromissada com a coletividade. Saberes e fazeres postos a serviço muito mais do mercado de trabalho do que do exercício da cidadania.

Fato é que a função da escola, atualmente, está posta como pano de fundo para um cenário que ora incentiva e explicita a instrução, a transmissão de conhecimentos, ora enaltece a educação, um processo integral para a formação de uma pessoa. Segundo Gallo (2002):

[...] educação e instrução não se excluem, mas se complementam. Ou melhor, a educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis [...]
 [...] Mas como se *ensina* uma postura, como se forma a personalidade? [...]
 [...] a postura não é adquirida apenas na escola: já na família e nas diversas instituições sociais a criança vai tomando contato com uma série de realidades que a levam a assumir determinadas posturas, sendo que com o passar do tempo ela vai filtrando algumas, cristalizando outras, formando o caráter, a personalidade [...]
 [...] Não se adquire postura por meio de discurso [...]
 [...] A formação do aluno jamais acontecerá pela assimilação de discursos, mas sim por um processo microssocial em que ele é levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade, ao mesmo tempo em que percebe essas mesmas práticas nos demais membros que participam deste microcosmo com que se relaciona no cotidiano [...] (p. 18-20).

Se pensarmos na escola, na contemporaneidade, lutando por sua sobrevivência enquanto instituição instrutivo-formativa, precisaremos compreender como vem se desenrolando o trabalho dos que deveriam ser ponte entre os alunos e os conhecimentos e se encontram na linha tênue entre a centralidade - a importância tão divulgada socialmente - e a marginalidade. A situação atual dos professores pode ser ilustrada pelo pensamento de Eagleton:

[...] os destituídos são, obviamente, marginais, como também muito dos restos e detritos vomitados pela economia global; mas e os mal-pagos? Os mal-pagos não são centrais, mas também não são marginais. É o trabalho deles que mantém o sistema e o faz funcionar [...] (2005, p. 36)

O “discurso da política cultural” (GIROUX, 1997) se encontra materializado nos discursos que apregoam que os professores “devem ser valorizados”, mesmo que esta não seja uma verdade experienciada, ainda. Há muito por ser feito, no que se refere à valorização do profissional docente, mas há, também, muito por ser reconhecido no trabalho realizado e nas lutas dinamizadas pela categoria. Aos poucos, as discussões sobre a necessidade de valorizar os professores repercutem em nível nacional. O atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, entregou, no dia 15 de dezembro de 2010, aos cuidados do Presidente da República – na época, o Excelentíssimo Senhor Luiz Inácio “Lula” da Silva -, o projeto de lei que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorará na próxima década. O referido Plano deverá ser aprovado até meados do ano de 2011.

Mozart Neves Ramos, integrante da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e Presidente da organização civil “Todos pela Educação”, em entrevista concedida à Revista “Carta na escola”, em fevereiro de 2011, assegura que o novo PNE 2011-2020 “será melhor do que o anterior”, que previa 295 (duzentas e noventa e cinco) metas. Para ele, o documento mais conciso e objetivo “[...] facilita o entendimento e as responsabilidades de cada um dentro do processo” (p. 16).

As vinte (20) metas a serem dinamizadas até o ano de 2020, em nosso país, no tocante à área educacional, contemplam demandas variadas. Cerca de 20% referem-se diretamente à valorização e formação dos profissionais do magistério. Uma delas exige que todos os sistemas de ensino elaborem planos de carreira no prazo de dois anos, a contar da data de aprovação do novo PNE; outra exige a formação, em nível superior, para todos os professores da educação básica e pós-graduação para metade deles, com a garantia de licenças para qualificação. O PNE determina, ainda, que o rendimento médio do profissional da educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente.

Mesmo com o quantitativo de metas reduzido, fica muito difícil acreditar que as pensadas para agora serão devidamente cumpridas, se considerarmos, a título de exemplificação, a Lei Nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional para o magistério público da educação básica. No dia 24 de

fevereiro de 2011 o Ministério da Educação divulgou que o novo valor do Piso Nacional para o magistério foi elevado de R\$ 1.024,00 para R\$1.187,00 - para uma jornada semanal de 40 horas, considerando-se a formação do profissional em nível médio.

Nessa rede de conexões e significados a ação educativa se processa. Universo de significados e de significantes. É complexa, exigida, exigente e significativa, qualquer que seja o lugar em que ocorra. E, apesar dos constantes esforços da mídia para reduzi-la à ação exclusiva dos professores, a compreensão de que a responsabilidade por conduzir o processo educativo das crianças e jovens deve ser compartilhada por todos os que atuam direta ou indiretamente nesse processo vem sendo ampliada e ganhando forma. Felizmente.

A ação educativa é muito mais e maior do que a ação docente ou da comunidade escolar. Espaços e sujeitos interferem e se constituem como essenciais no processo educativo. Alijá-los desse processo é uma perversa estratégia que zela por excluir responsáveis e suas respectivas responsabilidades; e prima por responsabilizar, em excesso, quem já muito colabora para a dinamização da escolarização formal.

Entretanto, é passada a hora dos professores deixarem de ser “politicamente analfabetos” (FREIRE, 1981, p. 59) e de continuar mantendo, por meio de práticas educacionais baseadas na transferência de conhecimento, as desigualdades sociais tão exacerbadas.

[...] Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter [...] (FREIRE, 1981, p. 72).

Freire (1981) proclama a “morte” do professor como exclusivo “educador do educando” (p. 76). Ressuscitemos os outros responsáveis por esta tão complexa tarefa. Responsabilizemos quem de fato tem obrigação de responder por suas ações e pelas de outrem.

2.1 Ângelo Frechiani: os sujeitos e a história de um Distrito Colatinense

Os trabalhos relativos a esta pesquisa, que buscam analisar e problematizar a ação educativa escolar e a formação continuada de professores, foram desenvolvidos com os sujeitos da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, localizada no distrito de Ângelo Frechiani, no município de Colatina, no estado do Espírito Santo. Durante a pesquisa, enquanto estive em campo, ouvi várias vezes que a Escola é uma comunidade, está inserida em uma comunidade e atende a famílias e estudantes de várias comunidades. De acordo com Bauman:

[...] pessoas que sonham com a comunidade na esperança de encontrar a segurança de longo prazo que tão dolorosa falta lhes faz em suas atividades cotidianas, e de libertar-se da enfadonha tarefa de escolhas sempre novas e arriscadas, serão desapontadas [...] Mais do que com uma ilha de “entendimento natural”, ou um “círculo aconchegante” onde se pode depor as armas e parar de lutar, a comunidade *realmente existente* se parece com uma fortaleza sitiada, continuamente bombardeada por inimigos (muitas vezes invisíveis) de fora e frequentemente assolada pela discórdia interna; trincheiras e baluartes são os lugares onde os que procuram o aconchego, a simplicidade e a tranquilidade comunitárias terão que passar a maior parte de seu tempo (BAUMAN, 2003, p. 19).

Muitas comunidades buscam fortalecer-se, por vezes, de modo isolado. A sensação de estar em um mundo que lhes pertence, conhecido, esbarra na certeza de que as realidades são mutáveis e de que escolhas sempre deverão ser feitas, pois o futuro é desconhecido, mas virá. Comunidades como lugares “de” tranquilidade não existem. Mas, o que, de fato, significa ter “tranquilidade”? Seria essa uma ideia relacionada ao imobilismo? Viver é estar em constante movimento e mobilização.

A escola é encarada como uma comunidade que está inserida em uma comunidade, atendendo a famílias e estudantes de várias comunidades. Será que de fato é o que há? Comunidades em comunidade? Bauman salienta que:

[...] se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e termos igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos (2003, p. 128).

O individualismo ainda impera, apesar de eu ter vivenciado situações que ilustram outras maneiras de conviver. A solidariedade é possível. Responsabilizar-se mutuamente é uma condição para que ela exista. Na comunidade de Reta Grande, no Distrito de Ângelo Frechiani, percebe-se o isolamento entre muitas pessoas que se preocupam com suas vidas e as de suas famílias, fechando-se em seus lares e para a vida em comunidade. Mas há, no íntimo dessas pessoas, um sentimento adormecido, que pode ser resgatado. É o cuidado com o coletivo, com o que é de todos, com o que é da coletividade por direito, com o que ficará para os que virão.

Numa conversa do grupo focal⁷, que participou dessa pesquisa, Lênin Sartori Sampaio, Coordenadora do Setor Agropecuário e da Vida de Grupo, na Escola da Reta Grande, *locus* da pesquisa, deu o seguinte depoimento⁸:

[...] O pessoal da Vila (Comunidade da Reta Grande) está parado porque as pessoas do lugar viveram anos de desmandos e de negligência... Foram esquecidos por muito tempo. Pensam que não há por que participar... Sentem-se desmotivados. Nosso trabalho deve ser incansável, para que se sintam incomodados e mobilizados a colaborar com as melhorias para a Escola e, conseqüentemente, para suas vidas e a de todas as pessoas da Comunidade.

A vida em comunidade está adormecida. O individualismo é forte e as relações sociais estão desgastadas. Antes de se envolverem com o coletivo a maioria das pessoas deseja saber se seu empenho gerará ganhos particulares. A modernidade, alicerçada pela força do capital, fez adeptos ferrenhos à lógica do consumo e da descartabilidade das relações.

Muitas comunidades morreram no Brasil, em muitas ocasiões e situações. Em se tratando de nosso estado – Espírito Santo – essa constatação continua acontecendo. Escolas camponesas fechadas resultam em comunidades mortas. No Congresso Nacional tramita o Projeto de Lei que aprovará o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. No Artigo 8º, parágrafo 1º, está registrado que “[...] os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional”.

⁷ Formado pela Pesquisadora que dinamizou a pesquisa em questão, pela Coordenadora das Escolas do Campo na SEMED, por três representantes da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e uma representante da Escola Municipal Comunitária Rural (EMCOR) “São João Pequeno”.

⁸ Depoimento pronunciado e registrado no dia 04 de junho de 2011.

Apesar disso, há inúmeras propostas para a nucleação das escolas, em nosso Estado. As comunidades camponesas estão sendo ouvidas? São esclarecidas sobre o que representa a ação de nuclear escolas? A condição para se estruturar as comunidades camponesas passa pela estruturação das escolas nessas comunidades e pelo resgate da história destes lugares e destas pessoas.

Uma iniciativa que teve como objetivo resgatar a história local aconteceu, em 2007, durante os estudos do Projeto FOCO, específicos para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na época foi produzido um livro – “Colatina em FOCO” – que vem servindo, desde então, como material de consulta nas escolas e como registro da história de nosso município. De acordo com pesquisas realizadas pelas professoras, em se tratando do Distrito de Ângelo Frechiani, local onde a pesquisa foi dinamizada:

A colonização aconteceu em meados dos anos 30, com a chegada das famílias Guerra, Dalmasio, Pretti e do desbravador Ângelo Frechiani, sua esposa Madalena Lani Frechiani e seus filhos. Iniciou-se assim o desmatamento de áreas para construção de casas, currais, lavouras e pastagens. As famílias de italianos sonhavam com uma vida promissora no norte do Estado.

A população de Ângelo Frechiani é formada por aproximadamente dois mil habitantes, sendo constituída pelas comunidades de Reta Grande, Córrego João Pretinho, Córrego Ibiracema, Córrego Sapata, Córrego Graciano Neves, Córrego Matedi, Córrego Boa Esperança, Córrego São Roque de Boa Esperança, Córrego Jequitibá e a Sede. Localiza-se numa área privilegiada na região norte do Estado, distanciando-se 30 km da cidade de Colatina e a 159 km de Vitória.

O distrito é irrigado pelo rio Pancas, que recebe água de seus afluentes – os córregos das comunidades já citadas – que deságuam neste rio e conseqüentemente no rio Doce. A quantidade de água destes rios vem diminuindo em consequência do desmatamento, da erosão do solo e do assoreamento como também diminui o número de exemplares de plantas e animais da região.

A topografia do Distrito varia consideravelmente, sendo representada por planícies e por cadeias de montanhas que enchem os olhos de quem passa pela Rodovia Gether Lopes de Farias (Rodovia do Café). Um ponto de referência é a Serra da Boa Esperança, que conta com torres para comunicação. O lugar é de difícil acesso e pode ser usado para esportes radicais como motocross e asa delta. A Rodovia liga o Distrito a todo o norte do Estado, facilitando o escoamento da produção agrícola – baseada na monocultura do café, coco ou banana – além da pecuária – com destaque para o gado de corte e leiteiro. Esses modelos econômicos típicos da colonização local são próprios das comunidades rurais. A falta de chuvas, escassez de água e o esgotamento do solo têm propiciado a queda da produtividade. A mineração também faz parte da economia da região e o acesso à Rodovia facilita o escoamento da produção.

Existe no Distrito uma escola: EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, que atende a 315 alunos distribuídos em dois turnos. Esses alunos são

atendidos pelo transporte escolar, que no período das chuvas é prejudicado, pois o trajeto conta com estradas sem conservação e os alunos ficam impossibilitados de chegar à unidade escolar por residirem em locais distantes.

As comunidades são atendidas no Posto de Saúde, situado na Reta Grande, que conta com seis agentes de saúde, 01 clínico geral, 01 enfermeira e 01 auxiliar de enfermagem. O atendimento pediátrico é feito uma vez por semana.

A cultura local é marcada pela religiosidade e mantém as festas dos padroeiros das comunidades, sendo Nossa Senhora das Lágrimas a padroeira da Sede do Distrito. Na culinária destacam-se a moqueca capixaba e a galinha com polenta. No artesanato: peneiras, redes, balaies e tarrafas. As festas juninas são muito apreciadas, assim como a Festa da Família, realizada pela Escola desde 2005, reunindo todas as famílias para momentos de reflexão e confraternização.

O Distrito conta também com um posto de gasolina, supermercado, bares e restaurantes que atendem aos usuários que passam pela Rodovia e moradores locais. (Texto⁹ retirado do livro “Colatina em FOCO”, 2007, p. 50 e 51).

Existia, a partir da década de 1960, na comunidade de Reta Grande, no Distrito de Ângelo Frechiani, uma escola, mantida pelo Governo Estadual, denominada “Escola Unidocente Cabeceira de Boa Esperança”, que atendia a alunos de 1ª a 4ª séries. Eram duas salas grandes que serviam como espaço para a dinamização das aulas para as crianças daquela região. Essa Escola funcionava no mesmo prédio onde hoje funciona a Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”¹⁰.

Havia, também, um anexo do Colégio Passionista¹¹, que atendia a alunos de 5ª a 8ª séries. Esse anexo, denominado “Escola São Paulo da Cruz”, foi construído, em 1967, no local onde hoje se encontra a quadra de esportes da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”.

Conforme registros na Ata Nº. 03, de 1958, as “Obras Sociais Passionistas” tinham fins:

[...] morais, religiosos, sociais, assistenciais e culturais, a saber: a) escolas de todos os graus, a começar pelo jardim de infância, de acordo com as possibilidades que o desenvolvimento e o progresso da sociedade permitiam; b) aprendizagem de ofícios para ambos os sexos; c) grêmios

⁹ Texto produzido por Maris Pancieri dos Santos e Minervina Aparecida Nogueira Langa, respectivamente Professora e Coordenadora Pedagógica da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, em 2007.

¹⁰ Informação obtida em conversa com o Senhor Valmir da Cruz de Oliveira, que morou na Comunidade da Reta Grande e estudou no Anexo do Colégio Passionista.

¹¹ As “Obras Sociais Passionistas” foram constituídas, no Bairro de São Silvano, no município de Colatina, no ano de 1958.

artísticos, culturais e esportivos; d) festas para uma digna celebração de datas cívicas e religiosas; e) clubes recreativos para o desenvolvimento da vida social e comunitária; f) ambulatório, consultório, dispensário para a assistência aos menores e pobres em geral; g) cooperação com todos os órgãos federais, estaduais e municipais que trabalham com as mesmas finalidades das Obras Sociais Passionistas, como até o presente se tem feito com o Serviço Especial de Saúde Pública, com o Departamento de Endemias Rurais, com o Serviço Federal contra a Malária e contra a Febre Amarela, com o Centro Regional de Educação de Base, com o Departamento Estadual de Saúde e com a Legião Brasileira de Assistência.

Quem estudava nesse Anexo pagava mensalidades escolares, pois era uma instituição privada de ensino. Por meio de movimentos comunitários e reivindicações de pais e alunos, foi encaminhada à Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU) a ideia de se criar no local uma escola de 1º Grau Estadual, considerando-se que a maioria das famílias da comunidade e adjacências tinha dificuldades em pagar as mensalidades escolares de seus filhos, que estudavam em turmas de 5ª a 8ª séries. Muitos estavam fora da escola, pois, além da distância a ser percorrida de suas casas até a comunidade escolar, não tinham como manter o pagamento das mensalidades.

No dia 24 de junho de 1979 esse Anexo deixou de existir e os alunos que desejaram - e puderam - passaram a frequentar o então unificado “Colégio Passionista”, no Bairro de São Silvano. Em 1982 foi criada a Escola de Primeiro Grau (EPG) “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, com base no que constava na Portaria Estadual Nº. 1.763, de 09 de junho de 1982, que no Artigo 1º trazia a seguinte informação:

[...] Transformar a Escola Unidocente Cabeceira de Boa Esperança, localizada no Município de Colatina, em unidade completa de Ensino de 1º Grau, com absorção da clientela e acervo documental do Anexo do Colégio Passionista de São Silvano com a denominação de EPG¹² “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” [...].

A Escola recebeu este nome em homenagem ao Padre que muito trabalhou pela educação e pelo bem estar dos menos favorecidos de Colatina. Padre Fulgêncio do Menino Jesus, com nome civil de Antonio Espósito, nasceu em Marigliano, um município italiano, da região da Campania, província de Nápoles, aos 19 de dezembro de 1909. Era filho de Francisco Espósito e de Antonia Ragosta.

¹² Escola de Primeiro Grau.

Ingressou na Congregação Passionista no ano de 1926, tendo emitido os votos religiosos no dia 03 de janeiro do mesmo ano. Foi ordenado sacerdote no dia 17 de dezembro de 1932. Veio a falecer em 22 de Janeiro de 1978.¹³

Padre Fulgêncio, ao chegar ao Brasil, em 17 de fevereiro de 1947, após a Segunda Guerra Mundial, com outros cinco companheiros, de outras províncias italianas - Pe. Julião Bellaviti, Pe. Fausto Caffelli, Pe. Isidoro Bettineschi, Pe. Angelo Allegrini e Pe. José Tittoni -, trabalhou com os Padres Passionistas da Província Religiosa do Calvário, em São Paulo. Foi encaminhado para trabalhos no Espírito Santo. Chegou a Vitória no dia 24 de novembro de 1952. Colaborou com as comunidades do interior, em vários municípios do norte do estado, ficando mais marcada a sua presença no município de Colatina.

No dia 1º de dezembro de 1952 o Bispo de Vitória o encaminhou a Colatina como auxiliar do Pároco Padre Geraldo Meyers, com o objetivo de criar a nova Paróquia de São Silvano, em Fransilvânia (como era conhecido o Bairro neste período), desmembrando-a da Paróquia de Colatina e nomeando o Padre Fulgêncio Espósito como Pároco. No ano de 1953 chegaram diversos religiosos da Província de Nossa Senhora das Dores, formando assim o núcleo Passionista que daria origem ao atual Vicariato de Nossa Senhora da Vitória, que congrega religiosos Passionistas.

É fruto do incansável esforço do Padre Fulgêncio a grandiosa Matriz de São Silvano - "Imaculado Coração de Maria" -, bem como a praça em frente à própria Igreja. Com seu dinamismo fundou o "Colégio Passionista São Silvano", unificado em 1979, pela junção dos antigos "Colégio Professor Elio Ceotto", "Escola Normal Santa Gema Galgani" e Anexo "Escola São Paulo da Cruz" - este último funcionara no Distrito de Ângelo Frechiani. Participou ativamente das construções do dispensário, do Posto Médico, dos Correios de São Silvano, dentre outras benfeitorias.

É comum ouvirmos as pessoas dizerem que, em uma região interiorana, a Igreja e a Escola são locais que "unem" e "formam" as pessoas. No Distrito de Ângelo Frechiani essa ligação se comprova fortemente pela característica da constituição da EMEF "Padre Fulgêncio do Menino Jesus", a começar pelo nome da instituição escolar.

¹³ Informações encontradas no Artigo 3º da 1ª Ata das Obras Sociais Passionistas (1979).

2.2 Delineando os trabalhos em uma Escola Distrital: objetos e sujeitos da pesquisa

[...] Na verdade [...] não é a educação que forma a sociedade, de uma certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de uma certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores que a norteiam. Mas, como este não é um processo mecânico, a sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem tem o poder, passa a ter nela um fator fundamental para a sua preservação (FREIRE, 1981, p. 118).

Como Superintendente de Formação da SEMED, percebi a necessidade de pensar e pesquisar sobre como acontece a ação pedagógica, em uma escola distrital, a partir de determinados modelos de educação, prescritos e aceitos socialmente como sendo referenciais e padrão. Procuo problematizar, especialmente, a prática pedagógica dos professores nesta escola, a partir da compreensão de quem são esses sujeitos e de como analisam a comunidade escolar em que se encontram e a sua própria prática. A maneira como o processo de Formação Continuada e em Serviço, oferecida pelo órgão gestor municipal, desencadeia as ações pedagógicas, em suas mudanças e nuances, é um recorte essencial para a teia de situações apresentadas.

A formação docente costuma ser engessada em concepções que universalizam os saberes e fazeres docentes como se fossem reflexo de um padrão único de professor/a, a partir de uma visão naturalizada de cultura escolar fixa e imutável. O termo “cultura” é tomado neste texto a partir da concepção de Morin e Kern (2003):

[...] um conjunto de técnicas, saberes, valores, mitos, que permite e assegura a alta complexidade do indivíduo e da sociedade humana, e que, não sendo inato, tem necessidade de ser transmitido e ensinado a cada indivíduo em seu período de aprendizagem para poder se autopropaguar e perpetuar a alta complexidade antropossocial (p. 56).

Em seu livro “Relativizando: uma introdução à Antropologia Social”, DaMatta (1987) reflete sobre o equívoco de se pensar as instituições culturais e sociais de modo simplificador. Considera a importância de perceber a cultura para além de uma visão utilitarista. Para este autor, classificar é um ato problemático, pois envolve simplificações. Cita, por exemplo, que não podemos obter “uma classificação dos animais [...] pela metade; ou melhor, abrindo mão de certos animais e apenas classificando um terço” deles (p. 45). O gerúndio, empregado como forma verbal no

título deste livro, garante a compreensão de que as ações se dão continuamente, sem serem fixas ou imutáveis, especialmente a ação de analisar o social. E a ação pedagógica é, eminentemente, social. Por ser social, é fundamentalmente política.

A escola é pensada a partir de simplificações. Morin (1996b) destaca que “[...] na escola aprendemos a pensar separando [...] Queremos eliminar o problema da complexidade [...]” (p. 275). Esta instituição é percebida como se fosse uma instituição padronizada e padronizadora; e as ações, atribuições, rotinas, tempos e espaços são determinados como se o alunado fosse sempre homogêneo, advindo do mesmo meio, com as mesmas aspirações e possibilidades.

A escola é uma instituição inventada. Invenção que se fortalece há séculos, com base em esquemas excludentes e de seleção e em teorias inatistas de desenvolvimento que se prestam “[...] mais a rotular os alunos como ‘incapazes’ do que a promover um real entendimento daquilo que, na verdade, dificulta a aprendizagem” (DAVIS; OLIVEIRA, 2010, p. 84). De acordo com Castoriadis (1982) a sociedade cria instituições em seu imaginário:

[...] não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (p. 13).

Essa instituição – escola – está envolta em uma série de prescrições, também inventadas e reforçadas pelas práticas pedagógicas que acontecem diariamente no cotidiano escolar. Por vezes ouvimos que “sempre foi assim”, como se essa afirmativa fosse mesmo uma verdade estabelecida e inquestionável. É necessário fortalecer essa discussão e problematizar essa situação, para impulsionar mudanças efetivas no que se refere ao encaminhamento das prescrições pensadas para as instituições escolares, assegurando a proclamada “autonomia”, citada na LDBEN Nº. 9394/96, em seu artigo 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

As práticas pedagógicas dos docentes conectam-se à sua formação profissional, inicial e continuada, e aos sistemas – de ensino, escolares, sociais, políticos, culturais – impostos pela modernidade. Carvalho (2002) destaca que:

[...] a questão recorrente parece ser: como responder aos desafios atuais no campo da formação de professores produzindo novas significações e/ou campos de possibilidades fechados pelo mundo sistêmico da razão instrumental e da lógica capitalista da modernidade instaurada e globalizada? (p. 14).

Escola e formação docente serão ressignificadas se o contexto - social, político, econômico e histórico - também o for e se houver uma discussão séria acerca dos paradigmas que envolvem a escola e seus sentidos.

[...] A escola, como *locus* de formação do cidadão, deveria ser um espaço/tempo privilegiado de produção/socialização do conhecimento; tem sido, porém, o lugar da reprodução dos modos de fazer e pensar a educação e a ciência e, portanto, da racionalidade técnico-instrumental (CARVALHO, 2002, p. 17).

Pensar o homem sem a história ou a sociedade é inconcebível. Impossível. Entretanto, é importante e extremamente necessário pensar sobre homem, história e sociedade de modo complexo, não mais simplificador. Cada uma dessas categorias é múltipla em sua essência. Complexidade que gera mais e mais complexidade. Sugiro que sigamos a orientação gramsciana e pensemos na consolidação de coletivos orgânicos, não anônimos, que têm sua organicidade estreitamente vinculada a questões culturais, históricas e políticas das classes subordinadas. Que sintam a vida dos “subalternos” apaixonadamente, não como elemento para controlá-los (SEMERARO, 2006)¹⁴.

Os camponeses, historicamente excluídos, são os sujeitos da pesquisa. Professores, estudantes, famílias, comunidades. Camponeses e camponesas. Quem são esses sujeitos? Freire, citado por Linhares e Trindade (2003, p. 164), comenta que “[...] os camponeses somente se interessam pela discussão quando a codificação diz respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas”. É uma

¹⁴ “Intelectuais ‘Orgânicos’: atualidade e contraponto” - Artigo comunicado por Giovanni Semeraro na 29ª Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu/MG, 2006 – GT Filosofia da Educação.

verdade. Foi assim mesmo que aconteceu e eu pude vivenciar, no desenrolar dessa pesquisa.

Teodor Shanin, em seu texto “A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista”¹⁵, aborda detalhadamente o termo “camponês”. Registra que há razões para buscar uma definição para o referido termo. E outras para deixá-lo na indefinição. Decisões pensadas, nunca inconsequentes. Interesses políticos e analíticos imediatos, movidos por uma ou outra escolha, que repercutem no seio da sociedade – hoje envolta no discurso da globalização.

Para pensar sobre o camponês Shanin nos convida a “[...] mergulhar diretamente nas realidades e nos problemas sociais e políticos” (2005, p.1). Propõe reflexões sobre a “[...] moda intelectual de estudos camponeses” (p. 1). O que, para o autor, evidencia um momento decisivo para a história atual.

Enfatiza que não há “um” camponês especificamente. Podem estar em uma mesma aldeia, serem ricos ou pobres, proprietários de terras ou meeiros, mas não se limitam a uma conceituação. Vivem em tempos diferentes, em contextos multifacetados. Possuem histórias e memórias singulares. “[...] A heterogeneidade dos camponeses é indubitável” (SHANIN, 2005, p. 2). Ressalta, também, que o “camponês” pode vir a ser reificado ou manipulado conscientemente “[...] por políticos espertos ou acadêmicos caçadores de prestígio” (SHANIN, 2005, p. 2).

Pontua que, a partir de meados da década de 90, foram pensadas quatro características para o camponês, a saber: a) a propriedade rural familiar como unidade básica da organização econômica e social; b) a agricultura como a principal fonte de sobrevivência; c) a vida em aldeia e a cultura específica das pequenas comunidades rurais; d) a situação oprimida, isto é, a dominação e exploração dos camponeses por poderosas forças externas.

¹⁵ Artigo publicado na Revista Nera, Ano 8, Nº. 7, Jul./Dez. 2005. Tradução de Cynhia A. Sarti e Wanda Caldeira Brant.

Entretanto, as características apresentadas ficaram sujeitas a pressupostos e tendências padronizadas de compreensão de seus elementos. Não ficou claro se havia uma hierarquia de importância entre um e outro elemento, o que propiciou interpretações dicotômicas. Nem foi evidenciado “[...] o impacto do comércio internacional e da economia política global sobre os rumos básicos do desenvolvimento da agricultura camponesa” (SHANIM, 2005, p. 2).

Para o autor há uma certeza: a de que a história camponesa está conectada a todas as histórias sociais já vivenciadas, não como reflexo delas, mas com perceptível autonomia. Complementa com a seguinte afirmação: “[...] uma formação social dominada pelo capital, que abarque camponeses, difere daquelas em que não existem camponeses” (p. 14).

É comum ouvirmos que as cidades não se sustentam sem o campo. O campo, por sua vez, consegue manter as pessoas que nele se encontram. Por muito tempo, o campo e os camponeses foram constantemente invisibilizados. E permaneceram fortes, mesmo contrariando interesses burgueses e desigualdades sociais marcantes.

Nacionalmente, o campo e os camponeses vêm sendo pauta constante de debates, pesquisas acadêmicas e outras reflexões. Em se tratando especificamente da educação do campo Foerste (2008) destaca:

[...] A realização em julho de 1998 da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia – GO (promovida pelo Movimento Sem Terra, em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Universidade de Brasília – UnB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO), constitui-se como marco e divisor de águas nas lutas dos trabalhadores do campo. Primeiro, os povos do campo consolidam suas lutas por justiça [...]; segundo impulsionam-se debates interinstitucionais pela construção e implementação de políticas públicas de assentamentos dos trabalhadores sem-terra e de educação do campo, envolvendo movimentos sociais, igreja, universidades, órgãos governamentais e não-governamentais (2008, p. 76-77).

Dez anos após a promulgação da “Constituição Cidadã” as populações do campo se organizam e levantam a bandeira de suas lutas, tendo em vista questões políticas,

econômicas e culturais reais a serem explicitadas e redimensionadas. As contradições sociais devem ser analisadas. Os intelectuais do povo devidamente autorizados a repensar a dinâmica social. Utopia? Freire nos convida a ela. Sempre. Em uma comunidade camponesa, no interior colatinense, essa fala está sendo dita e vem sendo ouvida.

2.3 Ao encontro da pesquisa e da ampliação dos horizontes da Formação Continuada e da Escola

Em uma pesquisa, é crucial o diálogo com os atores envolvidos na teia que se desvela como objeto a ser analisado. Brandão (2003) questiona por que, geralmente, não se dialoga com e entre estes sujeitos “[...] sobre o que vivem e o que desejam, antes de investigá-los ou de realizar ‘experimentos’ [...]. Por que não aprender a viver pesquisas [...] em vez de apenas realizar investigações experimentais [...] ?” (BRANDÃO, 2003, p. 16).

A pesquisa encontra-se alicerçada em um diálogo permanente entre a pesquisadora e as fontes por ela acionadas/buscadas, a fim de alinhar a história, a teoria e a memória, num tripé de sustentação cíclica e significativa. Conceitos e práticas, instituídas e instituintes, são a base para a sustentabilidade da pesquisa. Escola, formação continuada e em serviço e comunidade são algumas das categorias apresentadas e que se constituíram em objetos de análise.

Sabedora de que a formação docente é uma questão política e de política a equipe pedagógica da SEMED desenvolve o FOCO¹⁶ – Formação Continuada – desde o ano de 2002. Inicialmente, eram estudos que aconteciam no período noturno. As/os formadoras/es eram professoras/es da rede municipal de ensino de Colatina e se reuniam, quinzenalmente, com a Coordenadora da Formação Continuada, na

¹⁶ O Projeto FOCO foi uma ideia da Doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Luciani Dalmaschio, no ano de 2001, quando trabalhava como assessora pedagógica, na SEMED. Sua ideia foi partilhada e aceita pelas gestoras que estavam à frente da SEMED, na ocasião.

SEMED, Professora Patrícia Ferreira¹⁷. Planejavam as ações para serem dinamizadas em estudos quinzenais, com seus pares. Profissionais que atuavam em classes da Educação Infantil e nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental participavam dessas formações. Eram utilizados os espaços do Auditório do NTE – Núcleo de Tecnologia Estadual -, salas de aula nas EMEF's "Adwalter Ribeiro Soares", "Antônio Nicchio" e "Dr. Carlos Germano Naumann" e na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) "Rubens Rangel" para que os grupos pudessem estudar.

A partir do ano de 2005 os estudos relacionados ao Projeto FOCO passaram a acontecer durante o horário de serviço, para a maioria dos profissionais da educação, em Colatina. As professoras da Educação Infantil – que trabalhavam em EMEF's - e as dos anos iniciais do Ensino Fundamental estudavam quinzenalmente nas próprias escolas, sob a coordenação das/os coordenadoras/es pedagógicas/os da rede municipal de ensino.

As professoras da Educação Infantil - que atuavam em Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM's) ou PEM's (Pré-Escolas Municipais) - continuavam a estudar fora de seu horário de serviço, à noite, pois as crianças desta etapa educativa precisavam ser acompanhadas o tempo inteiro por um/a profissional responsável e não havia como liberá-las das atividades escolares, fora dos horários de funcionamento da instituição escolar, considerando-se que dependiam de adultos que as buscassem e que pudessem ficar cuidando delas nesses horários. Nesse período, não havia, ainda, condições para que os planejamentos e estudos pudessem acontecer em horário de trabalho.

As professoras da Educação Infantil (responsáveis por turmas do 2º Período) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental liberavam as/os alunas/os, quinzenalmente, mais cedo, e compensavam esse tempo letivo com atividades educativas complementares, geralmente à noite ou aos sábados, envolvendo as crianças e

¹⁷ A partir do ano de 2007 assumi a Coordenação da Formação na SEMED – Colatina/ES, pois a Profa. Patrícia Ferreira ausentou-se por causa de licença gestacional. Atualmente, ela é Diretora da EMEF "João Manoel Meneghelli".

suas famílias nas atividades escolares. Alguns exemplos dessas ações eram o “Dia da Família na Escola”, “Caminhadas Ecológicas”, projetos de leitura, etc.

A partir do ano de 2006, quando a SEMED começou a contratar, em regime temporário, alunas das Instituições de Ensino Superior que há no município - Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC), Faculdade Castelo Branco (FCB), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) -, as professoras da Educação Infantil e as dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a contar com a possibilidade de estudar em horário de serviço, mensalmente.

As estagiárias seriam as responsáveis por encaminhar situações didáticas com as/os alunas/os enquanto as professoras estivessem estudando, no Auditório da SEMED ou no Auditório do antigo Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE), atual Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). As estagiárias, conhecidas como “oficineiras”, desenvolvem, desde então, atividades do Subprojeto do FOCO “Aprender e Brincar é só começar”, coordenado pela Professora Cláudia Tardin. Para que desempenhem bem funções pedagógicas, são devidamente orientadas por formadoras/es responsáveis pelas atividades de Contação de Histórias (Professora Cláudia Tardin), Artes Visuais (Professora Heloísa Roldi), Musicalização (atualmente Professor Renan Peruggia) e Recreação (atualmente Professora Katia Elena da Silva Paiva de Oliveira).

A partir de um cronograma detalhadamente construído por mim, enquanto Superintendente de Formação na SEMED, com o auxílio das Coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e da Coordenadora do Subprojeto do FOCO “Aprender e Brincar é só começar”, ao final de um ano letivo e início do outro, as atividades são datadas e, posteriormente, planejadas, desenvolvidas e avaliadas.

Asicineiras estudam com as/os formadoras/es responsáveis pelo repasse das atividades de cada área contemplada nas oficinas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças. Numa semana recebem as orientações e na outra atuam nas classes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas atividades acontecem no decorrer de todo o ano letivo.

O Projeto FOCO¹⁸ contribui para a formação continuada e em serviço tanto das professoras regentes de classe quanto dasicineiras, em harmonia com a formação inicial dessas alunas do Curso de Pedagogia. As propostas da referida Formação tem por base a concepção freireana, segundo a qual:

[...] 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 do 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. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 20).

Em se tratando da dinamização dos estudos continuados para os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental há, desde o ano de 2005, a orientação, feita pela equipe pedagógica da SEMED, para que os horários das aulas específicas de cada área do conhecimento sejam organizados de maneira que os/as professores/as possam ter um dia específico, na semana, para planejamentos e estudos.

A organização desses horários de aulas é pensada de modo que os estudos da área de História, Educação Física, Ensino Religioso e Artes aconteçam sempre às segundas-feiras; os da área de Geografia às terças-feiras; os da área de Matemática às quartas-feiras; os da área de Inglês e Ciências às quintas-feiras e; os da área de Língua Portuguesa às sextas-feiras.

Apenas os/as professores/as das áreas de Artes e Ensino Religioso continuam estudando fora de seu horário de serviço, à noite, pois sua carga horária (01 aula por semana em cada turma) torna inviável organizar horários de planejamentos compatíveis com a ida dos professores para os estudos, no tempo de trabalho.

Ao final de cada semestre letivo, desde o princípio do Projeto FOCO, no ano de 2002, há o momento de avaliar as formações que ocorreram em cada etapa. Os/as

¹⁸ O Projeto FOCO foi premiado com o 1º lugar no Prêmio INOVES/2008, pela Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos do Espírito Santo (SEGER), na categoria “Valorização do Servidor”.

professores/as cursistas e demais profissionais que participam dos estudos¹⁹ preenchem fichas de avaliação, que são devidamente analisadas e consideradas pela equipe pedagógica da SEMED. Muitas mudanças no referido Projeto são resultado dessas avaliações, como, por exemplo, a periodicidade dos estudos, que deixaram de ser quinzenais e passaram a ser mensais, o que é exemplo de uma situação híbrida, em um universo híbrido. Quem mais deveria estudar e ter tempo para organizar seus conhecimentos, planejá-los, dinamizá-los e avaliar suas práticas não conta com esse precioso recurso pedagógico. Professoras/es vivem o cotidiano escolar como reféns do tempo, sem tempo, em um tempo multimidiático e multiprocessual.

É importante frisar que essa solicitação foi feita, insistentemente, pelas/os docentes que trabalham com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, pois alegaram que, ao se ausentar da escola, quinzenalmente, tinham menos tempo para planejarem suas aulas e corrigirem os trabalhos que propunham para os alunos. Penso que é do conhecimento de muitos que o tempo destinado para planejamento, nas escolas das redes municipais e estaduais de ensino, é insuficiente e impróprio para o que se exige das/os professoras/es, tendo-se em conta as demandas atuais. Para as/os professoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental, para cada quatro horas/aula há uma hora/aula para tempo de planejamento.

Esta situação é ainda mais séria quando consideramos o tempo destinado para planejamento e estudos nas instituições escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em Colatina, havia uma aula semanal específica, ministrada por um/uma professor/a da área de Educação Física, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do ano de 2007 a equipe pedagógica da SEMED estruturou a organização curricular de modo que houvesse, também, uma aula semanal específica, ministrada por um/a professor/a da área de Inglês, também nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os demais tempos letivos são de responsabilidade das professoras regentes de classe.

¹⁹ Além de professoras/es das escolas regulares da rede municipal de ensino de Colatina participam, também, dos estudos da Formação Continuada e em Serviço, oferecida pela SEMED, diretoras/es

Ao lembrarmos da precariedade de tempo para planejamento e estudos, nas instituições escolares da Educação Infantil, nossa perplexidade aumentava. Até o ano de 2009 não havia tempo nenhum para planejamento, em horário de trabalho. A partir do ano de 2010 a equipe pedagógica da SEMED instituiu o horário de planejamento, que passou a acontecer das 11 horas até as 12 horas, para quem trabalha no turno matutino e das 12 horas até as 13 horas, para quem trabalha no vespertino. Enquanto as professoras regentes de classe planejam as atividades didático-pedagógicas há uma auxiliar, responsável por cuidar das crianças.

Vale lembrar que a Prefeitura de Colatina, via equipe da SEMED, acredita na educação como importante instrumento de cidadania, mas os poucos recursos financeiros limitam muitas ações, tanto no setor educacional como em outros. É necessário avançar ainda mais para assegurar educação efetivamente de qualidade aos educandos. E essa conquista passa, certamente, pela formação continuada das/os profissionais da área educacional, que é o “carro-chefe” dos trabalhos pedagógicos, na SEMED.

Consultando sites na internet²⁰ verifiquei que o senador Cristovam Buarque e uma representatividade da CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação -, entidade que representa aproximadamente dois milhões e meio de professores e funcionários de escola, esperavam que o dia 17 de março de 2011 fosse a data em que a Lei nº. 11.738, de 16 de julho de 2008 - que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - teria definitivamente que ser cumprida por todos os estados e municípios brasileiros. Porém, o STF – Supremo Tribunal Federal - cancelou o julgamento que estava marcado para a data mencionada, a partir da ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade - impetrada em 2008 pelos governadores de cinco estados - Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará, na qual eram contestados alguns pontos da referida Lei, sancionada no mesmo ano pelo Presidente da República Luiz Inácio “Lula” da Silva e conhecida como Lei do Piso do Magistério.

escolares, coordenadoras/es de turno, coordenadoras/r pedagógicas/o, conselheiras/os escolares, profissionais que atuam em instituições que oferecem atividades educativas em Jornada Ampliada.

Essa mesma Lei define, em seu Artigo 2º, parágrafo 4º, que: “[...] na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos [...]”. Sobre este ponto, os governadores alegaram que o aumento das horas que cada professor/a terá que cumprir para o planejamento das aulas e a consequente diminuição das horas dentro de sala de aula, obrigará os estados a contratar mais profissionais. Com a aprovação da Lei do Piso as/os docentes deverão reservar 33% do seu tempo de trabalho para planejamento. Os governadores enfatizaram que esta obrigação interveio na organização dos sistemas de ensino estaduais.

Não é um paradoxo? Ao invés de entrarem com pedido de complementação de repasse de verbas da União para os estados conseguirem dinamizar uma educação com mais qualidade, os governadores contestaram a Lei. E muitos outros não impetraram a Ação Direta de Inconstitucionalidade, mas temem não conseguir bancar os custos com o setor educacional, caso todas essas demandas legais passem a vigorar, de fato. A educação continua sendo vista como “custo”, longe da concepção de que é um investimento. E as exigências continuam a ser feitas para os municípios que, em sua maioria, não têm orçamento suficiente para dar conta de todas as demandas impostas legalmente e socialmente, por força das legislações pertinentes.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, especificamente no setor de Coordenação Geral do Ensino Fundamental, elaborou um documento com orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de nove anos, em julho de 2004. Entretanto, mais uma vez, esse documento, como tantos outros, define competências, faz exigências, especialmente às/aos professoras/es, mas não indica caminhos efetivos para que as/os docentes possam desempenhar seus trabalhos, conforme todo o rigor enfatizado e exigido. Por exemplo, sobre o “tempo escolar”, há o seguinte registro:

[...] Os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa

²⁰ Este acesso ocorreu no dia 05 de abril de 2011, às 14h30min.

remete-nos a Rubem Alves²¹, quando afirma que “a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo”. Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações de Rubem Alves: “o pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?”

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores.

É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira.

Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar aquilo que pode ser melhorado (p. 10 - 11).

No trecho destacado são evidenciadas muitas questões importantes que fazem parte do cotidiano escolar e que compõem um conjunto de práticas herdadas de modelos educativos padronizados e definidos quase que exclusivamente fora do âmbito escolar. A proposta de debater “com a sociedade um outro conceito de currículo e escola” é provocativa, mas se perde na própria falta de tempo para os profissionais da escola poderem se articular, dialogar, definir ações.

Convocar a sociedade ou mesmo as famílias atendidas pela escola exige planejamento e planejar demanda tempo e estudo. Elementos que estão quase ausentes do cotidiano escolar, pois os docentes, principalmente, se encontram quase sempre limitados a “dar aulas”. Considerando-se a remuneração proposta para a categoria é mais ou menos isso que vêm fazendo: doando seu tempo para “dar aulas” e, na maioria das vezes, em mais de uma escola, em mais de um turno de trabalho.

²¹ ALVES, Rubem. “Não esqueça as perguntas fundamentais.” In: Folha de S.Paulo, Caderno Sinapse, 25/2/2003.

Em outro trecho, desse mesmo documento, são postas mais interrogações e outras questões muito sérias:

[...] Quem é o professor das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho? Qual a formação que será exigida desse profissional educador?

É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, **é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos.**

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação.

Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado. Entretanto, como analisa Ilma Passos Alencastro Veiga, *“o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado.*

Assegurar essa formação tem sido o desafio de todos os sistemas. Uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica. Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos.

A formação oferecida fora da escola, por meio de cursos, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, podendo, inclusive, consolidar o processo de acompanhamento sistemático das redes de ensino estaduais e municipais, mediante discussões com os profissionais docentes.

No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas.

A frequência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições permite uma articulação indissociada entre teoria e prática. As experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola.

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação.

É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação (p. 24-26, grifo nosso).

Os grifos postos na citação supracitada são meus. É muito difícil ler um documento elaborado e disseminado pelo Ministério da Educação com tais afirmações (não julgo, por hora, o mérito de uma ou outra concepção acerca do processo educativo), quando nos deparamos, no dia-a-dia, com a escassez de recursos financeiros e de investimentos para o setor. A subjetividade da lei choca e oprime. O dinheiro encaminhado aos municípios, via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é insuficiente para desenvolver ações que primem pela melhoria da oferta de educação formal, de maneira significativa e responsável.

No site do MEC, ao pesquisar sobre o FUNDEB, verifiquei que ele deve atender a “toda a educação básica, da creche ao ensino médio”, a partir de janeiro de 2007. Esse Fundo veio substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006.

[...] A estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões - a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim. O Ministério da Educação promove a capacitação dos integrantes dos conselhos (site do MEC – acesso realizado em 05/04/11 às 14h15min).

É preciso evidenciar, na prática, que muito do que está previsto nas legislações educacionais esbarra na realidade. A título de exemplificação, a média considerada para repasse de recursos da União aos entes federados considera 25 alunos por professor/a. Será que, neste cálculo, leva-se em consideração, por exemplo, que na Educação Infantil, cada turma, dependendo da faixa etária específica, exige um/a professor/a e um/a auxiliar, minimamente? E que é inviável trabalhar com a perspectiva de 25 crianças sendo atendidas por apenas um/a desses/as

profissionais, por exemplo, em turmas de berçário e de maternal? E que os valores repassados pela União²² são infinitamente menores do que o necessário?

Parece que os que prescreveram os documentos supracitados atribuem à elaboração da Proposta Pedagógica – ou Projeto Político-Pedagógico – a solução para os desafios no setor educacional. E querem nos fazer acreditar que é esse o caminho para a superação dos referidos desafios. Certamente, o documento em questão é fundamental para a dinamização dos trabalhos pedagógicos escolares. Não é essa a questão. Entretanto, precisamos pensar em nível macro e reconhecer que há outros desafios, a serem vencidos em outras instâncias, por outros atores.

É evidente que o cotidiano escolar é complexo. Que a ação educativa está envolta em complexidade(s). Contudo, é impensável conceber a escola pensada fora de si mesma. Cada escola é um universo. É uma multiplicidade de eventos, sujeitos, fatos, encaminhamentos, desejos, interesses, possibilidades, limitações. É um sistema em meio a outros sistemas. Assim sendo é imprescindível que haja uma harmonia política e pedagógica entre os muitos setores que fazem parte do sistema educacional brasileiro, em nível municipal e estadual, e destes com os setores e órgãos instituídos em nível federal.

Cada escola espera por melhorias. Nelas há muito por ser feito - e muito sendo feito, mesmo com poucos recursos, tanto humanos²³ quanto físicos ou econômicos. É necessário que os gestores educacionais estejam mais próximos do “chão da escola” (FREIRE, 1993a) e mais conscientes do que é a escola hoje, não mais presos a uma ótica neoliberal e mercadológica. Caso contrário, os discursos dos gestores educacionais terão que ser outros. Falar sobre escola e educação de qualidade e não estruturar meios para que isso seja possível não é mais – ou não deveria ser mais - um discurso que se sustenta.

Em Colatina, vivemos um desafio constante: manter o Projeto de Formação Continuada e em Serviço, apoiado pela maioria dos participantes, em meio a tantos

²² A título de exemplificação, o valor diário repassado pela União, para custear a alimentação de uma criança, no Ensino Fundamental, é de R\$0,29.

desencontros entre legislação, recursos e cotidiano escolar. Colaboramos para a formação contínua de profissionais que pensam sobre a educação, a escola, a sociedade, sua prática pedagógica, dentre outras tantas questões propostas e sugeridas coletivamente. Temos que estar cientes de que elas/es exigirão melhorias e consolidação de direitos há muito esquecidos na seara educacional. Felizmente. Desafiadoramente.

Como legislar sobre obrigatoriedade de formação continuada sem empregar os devidos recursos, principalmente os destinados aos municípios, onde a maioria das ações educacionais efetivamente acontece, considerando-se a responsabilidade dos municípios na oferta e manutenção da educação para a população? De que maneira gerir recursos esparsos e mínimos para garantir educação para as crianças, adolescentes e jovens, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, bem como condições satisfatórias para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, com qualidade?

Pensar em formação continuada é pensar em valorização do profissional da educação. E a questão salarial é um passo decisivo para que tal valorização aconteça. Como visibilizar sujeitos que se encontram à margem das discussões que acontecem em nosso país e no mundo? Retomando, mais uma vez, o pensamento de Eagleton “[...] os mal-pagos não são centrais, mas também não são marginais. É o trabalho deles que mantém o sistema e o faz funcionar” (2005, p. 36).

Recorrendo a Alves e Garcia (2002): “[...] o que nós temos feito do que nossa história faz de nós”? (p. 9). Pensando em movimentar o olhar para sujeitos historicamente excluídos de seus direitos, especialmente no campo da educação, o Projeto de Formação da SEMED foi redimensionado e ganhou mais um elo: o Subprojeto²⁴ de Formação Continuada e em Serviço, específico para os profissionais das Escolas Distritais da rede municipal de ensino.

²³ O próprio termo “recurso humano” nos remete a uma lógica capitalista, mercadológica.

²⁴ A identificação como Subprojeto é apenas para marcar que ele é parte de um Projeto maior, que envolve a formação continuada para todas/os as/os profissionais da educação da rede municipal de Colatina.

A escolha da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, distrital e camponesa, como o *locus* da pesquisa, além de servir como fundamento para a análise deste instrumento como muito mais do que um Projeto da equipe da SEMED, oportunizou percebê-lo como uma política pública que precisa se perpetuar como estatal, não de governo.

A atuação dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, percebida como parte de uma rede que envolve outros sujeitos e uma multiplicidade de saberes, foi constantemente observada, especialmente durante os momentos dedicados à Formação Continuada e em Serviço, que acontece semanalmente na Escola, para que se potencializassem discussões relacionadas à identificação desses agentes com as experiências vividas na escola e nos ambientes familiares e comunitários. De acordo com Semeraro (2006) Gramsci pensa que as iniciativas mobilizadoras de transformações sociais:

[...] devem partir de uma “vontade operosa de necessidades históricas”²⁵, de grupos concretos que se articulam em conjunto, local e mundialmente, não de uma abstrata “vontade de potência”, de um super-homem titânico e solitário que de tanto dissolver “fundamentos”, acaba caindo no ceticismo e na debilitação de um pensamento que se desfibra em exercícios estéreis de linguagem (SEMERARO, 2006, p. 177).

Essa pesquisa é uma forma de visibilizar, também, ações que envolvem a mobilização dos camponeses, em especial dos que se encontram na região do Distrito de Angelo Frechiani e que são, em sua maioria, pequenos agricultores em busca de uma educação escolar mais apropriada para sua realidade.

No decorrer da pesquisa muitas mudanças ocorreram na Escola. Nada por acaso. Apoios essenciais foram surgindo. Diálogos foram sendo estabelecidos. A escola ficou maior, pois foi abraçada por novos colaboradores. A prática educativa passou a ser enfatizada como sendo um processo coletivo, estruturado na e pela coletividade. O Poder Público Municipal deu suporte para que a Escola pudesse ser pensada como lugar de possibilidades para uma outra estrutura, tanto pedagógica quanto administrativa.

²⁵ Citação retirada do Q 11, 1485, §59 – GRAMSCI, A., *Quaderni del cárcere*. 4 v. Edição crítica de Valentino Gerratana, Torino, Ed. Einaudi, 1975.

3 ENCONTROS E CONSTATAÇÕES: A PESQUISA NASCE MOVIMENTADA PELO DESEJO DE VISIBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS CAMPONESES

A vida resulta de encontros. Sempre. Sou a nona filha de um casal de professores. Influência forte para definir uma possível profissão indicada para o sexo feminino - ideia forte há cerca de quatro décadas e ainda hoje. O jogo simbólico piagetiano corporificou-se em meus dias de infância. Para além de quaisquer determinismos, em meio a brinquedos simples eu me deliciava com o quadro – verde -, o apagador e a caixa de giz que ganhara de presente de meus pais, de tanto insistir.

Tornei-me professora. Percebi que a profissão por mim escolhida tinha belezas e desafios interessantes e abrangentes, para muito além da sala de aula ou da escola. Constatei que muito do que havia de instituído no setor educacional, em nosso país, estado e município merecia ser revisitado para que mudanças significativas pudessem ocorrer. E verifiquei que as mudanças não dependem exclusivamente de fatores externos. Temos dentro de nós potencial para realizar grandes feitos. Esta pesquisa mostrou isso claramente.

A cultura escolar e a cultura na escola ainda nos aprisionam, em pleno século XXI, a certezas que não são nossas, mas que se naturalizam no cotidiano das instituições educativas como se fossem efetivamente naturais. Conforme Gramsci:

[...] pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário (GRAMSCI, 2000, p. 260).

Inventariar minha história é um desafio. Fazer isso com as histórias de outros mais ainda. Quantas histórias! Quanto por dizer! Goodson (2007) associa a história da escolarização à própria história de exclusão social. Salaria que os discursos atuais sobre a escolarização inclusiva, por exemplo, que incluiria os sujeitos “diferentes” –

disseminados pelas instâncias que prescrevem as reformas curriculares e educacionais na contemporaneidade -, são excludentes por essência, visto que a lógica mercadológica forma - social, moral e intelectualmente - cidadãos para a sociedade capitalista na qual vivemos. E a escola está a serviço dessa lógica. Mais um paradoxo. Mais um discurso que não se sustenta na própria teia de relações sociais.

Investir na escuta e no estudo das histórias de vida dos diferentes sujeitos que estão ligados ao universo escolar (GOODSON, 1995, 1997) pode subsidiar a compreensão das culturas escolares, da profissionalização docente e da atuação do profissional da educação. Goodson apresenta histórias de vida de inúmeros professores, em suas pesquisas, a fim de ouvir o que têm a dizer sobre o vivido e o experienciado e possibilitar que tais narrativas sejam instrumentos de mudança gerados no seio da própria vivência docente, especialmente. Garante que os estilos de vida dos professores, dentro e fora da escola, bem como suas histórias pessoais, impactam modelos de ensino e a prática educativa. Essa afirmação merece destaque. E análise(s).

Somos bombardeados por informações, o que faz com que não nos surpreendamos com o que verdadeiramente é importante, pois a lógica do efêmero, do descartável, da liquidez do tempo (Bauman, 2001a) é imperiosa e, muitas vezes, adequada a certas concepções e não a outras. As informações com as quais lidamos, as que descartamos, as que enfatizamos são elementos fundamentais para nossa constituição humana e profissional.

Numa de minhas viagens de conferências (a uma cidade populosa, grande e viva do sul da Europa), fui recebido no aeroporto por uma jovem professora, filha de um casal de profissionais ricos e de alta escolaridade. Ela se desculpou porque a ida para o hotel não seria fácil, e tomaria muito tempo, pois não havia como evitar as movimentadas avenidas para o centro da cidade, constantemente engarrafadas pelo tráfego pesado. De fato, levamos quase duas horas para chegar ao lugar. Minha guia ofereceu-se para conduzir-me ao aeroporto no dia da partida. Sabendo quão cansativo era dirigir na cidade, agradei sua gentileza e boa vontade, mas disse que tomaria um táxi. O que fiz. Desta vez, a ida ao aeroporto tomou menos de dez minutos. Mas o motorista foi por fileiras de barracos pobres, decadentes e esquecidos, cheios de pessoas rudes e evidentemente desocupadas e crianças sujas vestindo farrapos. A ênfase de minha guia em que não havia como evitar o tráfego do centro da cidade não era mentira. Era sincera e adequada a seu mapa mental da cidade em que tinha nascido e onde

sempre vivera. Esse mapa não registrava as ruas dos feios “distritos perigosos” pelas quais o táxi me levou. No mapa mental de minha guia, no lugar em que essas ruas deveriam ter sido projetadas havia, pura e simplesmente, um espaço vazio (BAUMAN, 2001b, p. 121).

Cada pessoa tem um “mapa” em sua cabeça, uma maneira de caminhar pelo mundo. Há pessoas que chegam rapidamente a um lugar ou a uma compreensão enquanto outras dão voltas e mais voltas e, por inúmeros motivos, se perdem no meio do percurso ou se recusam a enxergar possibilidades para novos trajetos. Para muitas delas, há “espaços vazios” que devem continuar invisíveis e invisibilizados.

Pensar a cultura escolar como imutável talvez seja a escolha de muitos por caminhos predeterminados, pois pensar é trabalhoso e mudar é mais ainda. Acredito que a cultura escolar é uma invenção social - e que pode vir a ser outra, com a devida pluralização do termo. Forquin (1993) define cultura escolar como:

[...] o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, “normalizados” rotinizados, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas [...]

[...] a escola é também “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar (FORQUIN, 1993, p. 167).

Pensando sobre a escola e a cultura escolar e seguindo o percurso de minhas atividades profissionais conheci muitos trajetos e experienciei vários encontros marcantes. Entretanto, o que tive com Ana Paula Moschen Brumatti, atualmente Coordenadora das Escolas do Campo da rede municipal de ensino de Colatina e Presidente do Comitê de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo, foi especialmente essencial. Em nossas conversas percebia o encantamento com que ela se colocava ao comentar sobre os lugares, as pessoas, os hábitos, os desejos camponeses e do campesinato²⁶. Encantada com o seu encantamento, resolvi investir em uma ação que mudou o rumo de minha trajetória e das de muitas outras pessoas.

²⁶ Muitos estudiosos acreditam que esta categoria só se aplica a países que tiveram um passado feudal. Outros a utilizam para referendar agricultores pouco ligados ao mercado. Neste projeto, o campesinato e os camponeses são vistos a partir das vivências e experiências dos pequenos agricultores e especialmente a partir dos estudos de Teodor Shanin (1980).

A partir de fevereiro do ano de 2009 ambas começamos a conversar com a Secretária Municipal de Educação de Colatina – Senhora Maria Auxiliadora Torezani de Oliveira – e a explicitar algumas ideias que tínhamos para serem executadas nas Escolas Distritais do município. A Senhora Secretária gostou do projeto e nos deu condições para estruturá-lo. Começaram, então, a serem desenvolvidas ações do Projeto FOCO, específicas para as escolas camponesas localizadas nos distritos de Colatina: EMEF’s “Ernesto Corradi” – no distrito de Boapaba; “Maria Ortiz” – no distrito de Itapina; “Graça Aranha”, no distrito de Graça Aranha; “Professora Luíza Crema”, no distrito de Baunilha; e “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no distrito de Angelo Frechiani.

Com o apoio de colaboradoras/es da própria SEMED e de outros contratados para prestação de serviços de assessoria, o Projeto FOCO ganhou ares novos e estudos direcionados para a realidade camponesa. As/os profissionais poderiam refletir sobre como era a escola onde atuavam e acerca das possibilidades para torná-la mais próxima das comunidades e famílias a ela vinculadas, em momentos exclusivos de Formação Continuada e em Serviço.

A princípio, meu olhar estava restrito ao Projeto de Formação Continuada e a seu alcance, particularmente no que tange à docência. Posteriormente, ele passou a estar vinculado a outros atores e cenários, que consubstanciaram o fortalecimento para as ações dinamizadas e para a Educação do Campo formal, em Colatina. A experiência coletiva apresentou-se de modo rico. E merece registro. Segundo Larrosa:

[...] a experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe. Walter Benjamin, em um texto célebre, já certificava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2004, p. 154).

Meu campo de visão passou a enxergar muito mais do que a docência, a partir da lógica da Formação Continuada. Comecei a perceber as pessoas e os ambientes

camponeses com muito mais riqueza. Foram momentos mágicos, de diálogos e reflexões fortes e impulsionadores.

Tudo isso acordou demandas adormecidas, não esquecidas. Uma delas surgiu da vontade manifestada por lideranças de comunidades próximas a uma das escolas que participavam dos estudos continuados, a EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, e foi expressa em uma reunião para trato de assuntos de interesses públicos.

Para que se entenda essa jornada, será necessário retornar ao início dos trabalhos, quando houve a apresentação do Subprojeto do FOCO para as diretoras das Escolas Distritais do município. Era o dia 19 de março de 2009 e, na reunião em questão, foi feito o convite para que as/os profissionais das Escolas Distritais participassem de encontros extras aos estudos do Projeto FOCO que já aconteciam, mensalmente, por área de atuação específica, em espaços da SEMED.

Ficou evidenciado que o Projeto FOCO, como vinha acontecendo, seria mantido para que as/os docentes e demais profissionais das escolas – diretoras, pedagogas, coordenadoras de turno - continuassem a encontrar-se com seus pares, conversar sobre suas práticas e aprender com as trocas constantes de experiências, mensalmente. Pelo menos até que houvesse outra estrutura pensada para tais formações.

No momento dessa reunião inicial, para a apresentação da ideia de se desenvolver o projeto de estudos específicos para as comunidades das Escolas Distritais de Colatina, a primeira indagação feita a mim e à Coordenadora das Escolas do Campo, pelas diretoras, foi relacionada ao porquê da equipe pedagógica da SEMED querer refletir, de maneira singular, com o grupo de profissionais que atuava nessas Escolas, sobre a educação ofertada nesses estabelecimentos de ensino.

Explicamos que a ideia surgiu depois de avaliarmos as ações desenvolvidas com os professores das escolas uni e pluridocentes da rede municipal de Colatina, que participam, continuamente, de formações voltadas à realidade das comunidades onde os alunos residem e onde estão localizadas as escolas em que trabalham.

O Projeto CRER – Construindo e Reconstruindo a Educação Rural – é também um Subprojeto do FOCO, específico para as/os profissionais que trabalham com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estudam em escolas multisseriadas²⁷. Esse Subprojeto vem modificando, consideravelmente, as relações estabelecidas entre professoras/es, estudantes, famílias e comunidades, envolvidos com o cotidiano vivenciado nessas escolas. O ambiente escolar vem sendo organizado de modo mais dinâmico e autogestado pelos que participam do processo educativo.

Os resultados percebidos eram tão positivos que nos fizeram pensar em ampliar o alcance do Projeto FOCO, especialmente para escolas camponesas que atendiam a um número maior de estudantes e que contavam com outros profissionais, além das/os professoras/es. Nosso objetivo era, inicialmente, propor momentos para que as/os profissionais das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF's), situadas nos cinco distritos do município, pudessem refletir a respeito de novas possibilidades para se pensar o cotidiano escolar e a proposta pedagógica de cada unidade escolar, de maneira mais próxima à vivência dos estudantes e das comunidades onde moravam.

Informamos, também nesse primeiro contato com as diretoras escolares, que a proposta pedagógica das escolas multisseriadas da rede municipal de ensino²⁸, onde são atendidos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fora reestruturada, pois os documentos existentes retratavam uma condição de vida e perspectivas baseadas em uma única referência – a urbanocêntrica.

Era nosso intuito conseguir, por meio dos estudos desenvolvidos junto às comunidades das Escolas Distritais, pensar em uma nova organização pedagógica e estrutural que contemplasse o que está previsto no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de

²⁷ Escolas multisseriadas são estabelecimentos escolares onde há o atendimento a mais de uma classe, ao mesmo tempo, no mesmo espaço e turno de trabalho, por um/a professor/a.

²⁸ O referido documento foi escrito, lido e analisado pelas/os professoras/es das escolas multisseriadas do município de Colatina, pela Superintendente de Formação e pela Coordenadora das Escolas do Campo, na SEMED. Está em fase final de digitação.

favorecer uma “adequação à natureza do trabalho na zona rural”, conforme o Inciso III desse artigo.

Destaco que o trabalho não tinha como meta uma superação da lógica urbanocêntrica por outra, de cunho uniformizado, que privilegiasse apenas a realidade camponesa, mas a busca pela dialogicidade entre esses espaços e os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ficou perceptível que a proposta de Formação Continuada foi aceita por quase unanimidade pelas diretoras. Havia preocupações por parte de uma delas, que relatava sobre a possível resistência do grupo em aceitar qualquer mudança na organização da estrutura escolar, por julgar que a escola vinha caminhando bem e realizando um bom trabalho. Esclarecemos que sabíamos do empenho de todas em garantir a oferta de uma educação formal de qualidade. Entretanto, o que seria essa tão proclamada “qualidade”? Haveria outras formas de conduzir o processo educativo, a partir de outras configurações? As primeiras tensões foram percebidas.

Cientes dos riscos que havia no sentido do grupo recusar a proposta, mas confiantes no que estávamos propondo, organizamos o primeiro encontro de estudos e, posteriormente, demos continuidade aos trabalhos, a fim de movimentar as mentes e os corpos das pessoas envolvidas no Subprojeto de Formação Continuada e em Serviço e dos demais sujeitos históricos participantes do processo educativo em desenvolvimento nas instituições educativas distritais da rede municipal de ensino e nas comunidades onde essas instituições estão localizadas e/ou são a referência de educação formal.

Um grande desafio que tivemos que vencer foi a precariedade de tempo existente, no calendário escolar, para reflexões acerca da dinâmica escolar, além do que já estava previsto. Os tempos das aulas não poderiam ser alterados. Decidimos por privilegiar, nas duas primeiras reuniões com as comunidades escolares das distritais, os dias destinados ao Conselho de Classe. Assim foi feito.

As/os profissionais participaram, não apenas em seu horário habitual de trabalho, mas em ambos os turnos, das discussões propostas. A decisão foi difícil, pois o

Conselho de Classe prevê momentos de reflexões sérias sobre a rotina escolar de cada estabelecimento de ensino. Contudo, foi acertada, pois os grupos puderam interagir, trocar experiências e saberes, contar sobre como lidavam com problemas que eram comuns em todas as realidades escolares. Houve tempo para analisar sua realidade, em paralelo com outras. Diálogos marcados por tensões, expectativas, incertezas e esperança.

Registrando sobre si mesmo, Freire diz: “[...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico [...] Não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã [...]” (FREIRE, 1992, p. 5).

O convite é para que consigamos esperançar. Conjuguemos esse novo verbo, juntos, de maneira coletiva e organizada. Ele não é intransitivo (FREIRE, 1992, p. 17). Façamos a pergunta inevitável: Esperançar/esperar o que? Momentos podem se tornar eventos e terminar como um vento suave e imperceptível. Bem como podem vir a ser pontes para que saíamos do imobilismo e pensemos nos outros e não apenas em nós mesmos. Com raiva e com amor, sem o que, para Freire, não é possível ter esperança (p. 6).

3.1 A Formação Continuada e em Serviço das Comunidades Escolares das Distritais Colatinenses: o primeiro encontro das Comunidades das Escolas Distritais – expectativas e tensões

O primeiro encontro de estudos para/com as comunidades escolares das Escolas Distritais colatinenses aconteceu no dia 30 de abril de 2009, no Auditório da Escola “Ângela de Brienza”, das 8h às 17h. Participaram 96 (noventa e seis) profissionais no turno matutino e 54 (cinquenta e quatro) no turno vespertino. Todas/os trabalhavam em Escolas Distritais de Colatina. As cinco EMEF’s Distritais estavam ali representadas.

O formador responsável por conduzir a reflexão foi o Professor Rogério Caliari²⁹, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES/*Campus* Itapina.

Ele propôs ao grupo uma análise histórica sobre a trajetória da Educação do Campo em nosso país, destacando dados censitários que explicitavam a situação de fragilidade das propostas organizacionais, dos projetos pedagógicos, da formação docente, dos prédios escolares designados para o atendimento à população camponesa. Informou que essa realidade de desmazelo vem sendo historicamente afirmada e focou sua reflexão em dados obtidos a partir de meados do século XX até os dias atuais.

Mencionou a figura do camponês associada ao personagem Jeca Tatu, imortalizado por Monteiro Lobato na obra *Urupês*³⁰, no ano de 1918. Esse personagem simbolizava o caipira caboclo brasileiro, esquecido pelo poder público, doente, indigente. A imagem veiculada pelo escritor incomodou a elite intelectual do início do século passado, até então acostumada a ver o homem do campo retratado com romantismo e pieguice. O caipira, especificamente o Jeca, corporificado como sendo alguém de barba por fazer, calcanhares rachados – pois não se acostumava com sapatos – e hostil aos hábitos de higiene e educação urbanos e “adequados”, residia no Vale do Paraíba, em São Paulo, distante do progresso e da “civilização”.

Posteriormente, pesquisando sobre o “caipira”, encontrei registros sobre o jornalista, escritor, poeta, folclorista e cantador brasileiro Cornélio Pires, considerado o “Bandeirante da Música Caipira” e um dos maiores estudiosos do caipira brasileiro. Ele assinalou uma vertente diferente do “homem da roça ou do mato”, do Jeca Tatu de Monteiro Lobato. Apresentou outro olhar para o caipira, valorizando seus costumes, sua cultura e identidade próprios, ciente de que o brasileiro, do interior ou da cidade, sofrera influências europeias e locais, verificadas por meio das misturas étnicas e culturais.

²⁹ O Professor Rogério Caliari é também integrante do Grupo de Pesquisa CNPq “Parceria e Educação do Campo” – PPGE/UFES.

³⁰ *Urupês* é um cogumelo poliporáceo, também conhecido como orelha-de-pau, um fungo parasita.

Criou o personagem Joaquim Bentinho, lançado em 1924, para contrapor-se ao de Lobato, pois acreditava na essência inteligente e criativa do camponês. Entretanto, o personagem que se manteve conhecido foi o Jeca, pois Lobato contou com a colaboração de um excelente editor, que acreditou e investiu em sua obra. Cornélio Pires, que escrevia sobre o homem do campo com riqueza de termos e detalhes, era marginalizado pelos críticos e acadêmicos, seus contemporâneos.

Mesmo com todas as dificuldades surgidas, por não receber apoio dos especialistas da literatura e da cultura brasileira de sua época e por redigir de forma não convencional, juntando em suas obras causos, poesias, anedotas e informações de caráter etnográfico, Cornélio Pires vendeu muitos exemplares dos livros que escreveu. Deixou a seguinte análise, a partir da leitura dos contos “Urupês” e “Velha Praga”, ambos escritos por Lobato e publicados no livro “Urupês” – o conto “Velha Praga” havia sido publicado avulsamente no Jornal “O Estado de São Paulo”, em 1914:

[...] Coitado do meu patrício (o caipira cabloco)! Apesar dos governos os outros caipiras se vão endireitando à custa do próprio esforço, ignorantes de noções de higiene... Só ele, o caboclo, ficou mumbava, sujo e ruim! Ele não tem culpa... Ele nada sabe. Foi um desses indivíduos que Monteiro Lobato estudou, criando o Jeca Tatu, erradamente dado como representante do caipira em geral! (PIRES, 1984).

Alfredo Bosi (1967) cita que Cornélio Pires havia sido analisado pelos críticos e historiadores da literatura em avaliações rápidas que menosprezavam a qualidade e a importância de suas obras e que consideravam a recepção calorosa de suas atividades, como escritor, cantor, compositor, folclorista como indício de um “gosto híbrido”, de tino duvidoso, por parte dos brasileiros das primeiras décadas do século XX.

Quando o Formador Rogério Caliarri apresentou a figura do caipira, de acordo com os escritos de Lobato, houve um constrangimento por parte de algumas/ns das/os professoras/es presentes, ao constatarem que existe, de fato, uma associação dos camponeses com o protótipo do homem preguiçoso, acomodado, ignorante, sem estudos. Outras/os se sentiram incomodadas/os por pensarem que estava sendo

questionado o trabalho do escritor reconhecido como “Pai da Literatura Infantil Brasileira”.

O formador explicou que a reflexão consistia em pensar para muito além do legado de Lobato, no campo da literatura; e ponderou com as/os profissionais presentes sobre a situação de marginalização sofrida, por tanto tempo, pelos povos do campo. Fez alusão às festas juninas, por exemplo, que nos remetem à vestimenta “caipira”, remendada, desleixada, sem a devida compreensão de por que o camponês se veste dessa maneira. Salientou que esse é um pequeno indício do preconceito que impera no que diz respeito à identidade camponesa. Comentou com o grupo sobre como poderia o trabalhador camponês vestir-se de modo refinado para lidar com a terra, de sol a sol. Seria, minimamente, um absurdo.

Li mais sobre Lobato e verifiquei que ele deixou um estigma que caracterizou o caipira caboclo. Entretanto, também muito famoso no Brasil foi o caipira de ascendência italiana, personificado pelo cineasta e ator Amácio Mazzaropi, que fez muito sucesso, na década de 1950, em filmes produzidos no Brasil pela Companhia Cinematográfica “Vera Cruz” e também por outras produtoras. Em 1958 esse artista criou a PAM – Produções Amácio Mazzaropi. Em 1962 produziu um de seus filmes mais famosos - “O Jeca Tatu”, que foi exibido nos cinemas no ano seguinte. Era cômico rir do caipira caboclo, mesmo representado por um homem de origem italiana.

Lembrei-me da obra do cartunista Maurício de Sousa, que também criou um personagem caipira que envolve os leitores das histórias em quadrinhos. É o Chico Bento, que foi apresentado pela primeira vez em uma tirinha no ano de 1963. Um menino que personifica a cultura camponesa e vive situações que nos remetem aos modos de vida camponeses e urbanos. Anda descalço, com roupas simples e chapéu de palha. Acorda muito cedo, colabora com os pais nas tarefas do dia a dia, vive tentando roubar goiabas do Nhô Lau. É querido, bondoso, um tanto quanto preguiçoso e mentiroso. Ama a natureza e tudo o que há nela. Frequenta a escola, mas não gosta muito de estudar.

As falas do Chico Bento são apresentadas no dialeto caipira, pois fazem alusão ao modo próprio do homem do campo se comunicar, de um jeito peculiar, fora dos padrões da língua portuguesa considerada “cultura”. Por muito tempo, as falas do Chico Bento foram utilizadas para os professores de Língua Portuguesa ensinarem aos alunos como não se deve falar ou escrever. Atualmente, há uma consideração pelas variações linguísticas e o dialeto camponês vem sendo percebido de uma maneira mais responsável e significativa.

Problematizar falas é problematizar discursos e pensar sobre os porquês de determinadas realidades e práticas. Para analisar os discursos é preciso considerar o que Bosi (1992) registra: “[...] começar pelas palavras talvez não seja coisa vã [...]” e que “[...] as relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem [...]” (p. 11).

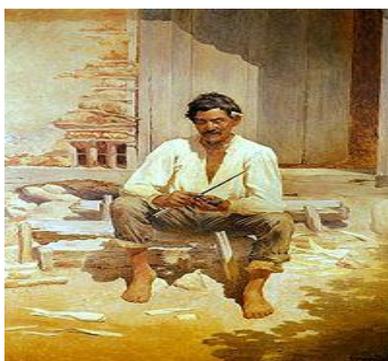
Assim, é válido salientar o que está por detrás das palavras em si mesmas. Estudar a semântica nos remete a um universo de possibilidades. Se pensarmos nos significados das palavras ou em suas origens compreenderemos muito mais do que aquilo que é dito ou definido *a priori* por outros, para os que se acomodam proclamando ou ouvindo essas definições.

Pensemos, a título de exemplificação, no vocábulo “cultura”. Bosi (1992) destaca que o termo “cultura” supunha uma “consciência grupal operosa e operante que desentranha da vida presente os planos para o futuro” (p. 16); e que esta palavra foi sendo, principalmente nas sociedades urbanizadas, atrelada à condição mais digna de vida, ou apresentada e reforçada como “ideal de *status*”. Assim, segundo este autor, “aculturar” um povo seria “sujeitá-lo” ou “adaptá-lo” a um padrão considerado superior. (p. 17). Continua suas reflexões apontando que:

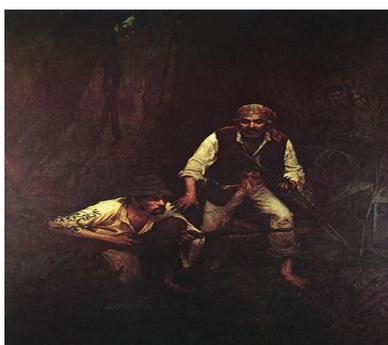
[...] a *dialética da Ilustração*, porque se move e enquanto se move, não se exaure nos efeitos perversos que nela apontaram os leitores “apocalípticos” da tecnocracia e da indústria cultural quando se puseram a desmistificar a imagem acrílica do neocapitalismo que os “integrados” não cessam de pintar e difundir. De qualquer modo, a cultura encarnada e socializada tem um papel cada vez mais central a desempenhar na construção de um futuro para as nações pobres (BOSI, 1992, p. 18).

Bosi (1992) utiliza o termo “dialética da Ilustração” e incita o leitor a pensar sobre como a argumentação imagética é marcante. Destaca a palavra “Ilustração” atribuindo a ela condição de nome próprio para salientar o amplo espaço ocupado por ela no processo de colonização do país. Ilustrar é uma palavra que nos traz inúmeras condições de utilização ou mesmo de apropriação. Tanto pode se referir a algo considerado ilustre, célebre, quanto à ação de um artista que dá corpo a suas obras por meio da arte ou ao adorno colocado em um texto ou a um esclarecimento necessário, a um comentário a ser elucidado imagetivamente.

Quando lemos ou ouvimos uma palavra nossa mente dispara mensagens que nos remetem a imagens sobre o que foi visto ou dito. José Ferraz de Almeida Júnior³¹, pintor e desenhista brasileiro da segunda metade do século XIX, deixou obras que se perpetuaram e se encontram em Museus e Pinacotecas paulistas e cariocas. É considerado um “pintor do nacional” pela crítica brasileira, por retratar, com riqueza de detalhes, formas e temas relacionados ao caipira paulista, sem se prender aos ditames românticos proclamados pela Academia, no final do século XIX. Abaixo aparecem algumas das principais pinturas de Almeida Júnior que retratam o universo do “caipira” brasileiro, sob a ótica desse artista.



“Caipira picando fumo” (1893)



“Caipiras negaceando” (1888)

³¹ Informações e imagens obtidas no endereço eletrônico pt.wikipedia.org e acessadas no dia 03/06/2010, às 18h.



“O Violeiro” (1899)

As diferentes maneiras como o “caipira”³² é apresentado no decorrer da história brasileira, em diversos meios de comunicação, não estão sendo postas em destaque nesse momento para que sejamos favoráveis ou contra um ou outro modelo representativo. O importante é que tenhamos ciência de que os pensamentos são datados, construções do/no tempo. No caso específico do “camponês” muitos deles reforçam o rótulo atribuído ao “homem do campo” a partir de uma visão de mundo simplista e simplificadora.

Lobato, Cornélio Pires, Maurício de Sousa, José Ferraz de Almeida Júnior são sujeitos datados. Nossos olhares não devem se dirigir, exclusivamente, para suas pessoas. É necessário compreendermos os contextos em que viveram e em que se manifestaram, seus interlocutores e os cenários nos quais seus dizeres ecoaram.

A cultura camponesa, por exemplo, esteve – e para muitos ainda está - aprisionada a simplificações e a olhares pejorativos que a viam – ou veem - como subalterna a uma outra cultura, “efetivamente culta” e aceita como sendo “a” cultura. Morin nos convida a enxergar o mundo partindo da lógica da complexidade:

[...] As sociedades humanas toleram uma grande porção de desordem; um aspecto dessa desordem é o que chamamos liberdade. Podemos então utilizar a desordem como um elemento necessário nos processos de criação e invenção, pois toda invenção e toda criação se apresentam inevitavelmente como um desvio e um erro com respeito ao sistema previamente estabelecido. Vemos aqui como é necessário pensar a complexidade de base de toda realidade vivente (MORIN, 1996b, p. 279).

³² Vale destacar que o personagem Jeca Tatu, o “caipira caboclo”, foi imortalizado por Monteiro Lobato na obra *Urupês*, publicada no ano de 1918 - mesmo ano em que Bobbitt publicou o livro *The Curriculum*, primeira a versar sobre o currículo, numa perspectiva instrumental, formal, como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 1999, p. 12).

Desorganizar o que está posto é importante, quando percebemos que não é adequado. Mudanças são necessárias para repensarmos os lugares, os tempos, os espaços onde circulamos e atuamos. Silva (1999) destaca que “[...] as teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Na atualidade, essas e tantas outras teorias são estudadas e revistas. Contudo, não podemos nos furtar de pensar, seriamente, sobre a cultura camponesa para além de rótulos e padronizações.

As discussões, nesse primeiro estudo, tornaram-se acaloradas e um dos grupos decidiu não voltar ao local no turno vespertino. O Formador colocou-se à disposição para responder aos questionamentos e comunicou, ao final da manhã, que os trabalhos a serem desenvolvidos, no turno vespertino, seriam práticos, relacionados diretamente ao local onde cada grupo atuava.

Às 13h muitos retornaram ao auditório e houve a distribuição das/os participantes em grupos menores, por escola. A partir de um roteiro com perguntas relacionadas ao ambiente escolar e comunitário houve tempo para comentários, discussões, análises e registros feitos, no papel craft e em slides, sobre cada questão pontuada.

Percebemos que havia o interesse de quase todas as comunidades escolares em continuar participando do Projeto. Deixamos evidente que a ação não seria uma imposição do órgão gestor municipal. A partir do segundo encontro uma das comunidades escolares deixou de participar. Conversamos, eu e as/os colaboradoras/es diretamente envolvidas/os com o Projeto, e concluímos que o fato de o primeiro encontro ter acontecido em um local centralizado, mas desvinculado da realidade que queríamos discutir – o campo – poderia ter afastado o público-alvo do foco do projeto, que era, essencialmente, dimensionar a proposta pedagógica das Escolas Distritais, para que ela estivesse atrelada à vida camponesa e não fosse mais uma pseudounidade curricular instituída externamente.

3. 2 O segundo encontro de formação: escola no/para/do campo

Continuamos com o Projeto. O segundo encontro foi desenvolvido nas dependências da EMEF “Agroecológica”³³, no dia 10 de julho de 2010, das 8h às 17h. Esta era uma escola que atendia a alunos camponeses da rede municipal de ensino e tinha sua estrutura pensada a partir das propostas da Pedagogia da Alternância. Seguia um calendário específico, que previa a alternância dos estudantes nos espaços da escola e nos comunitários e familiares. A cada semana estudavam, na escola, duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. As outras duas estudavam em suas casas, realizando atividades práticas, e em suas comunidades. Os estudos realizados em ambientes extraclasse serviam de base para o encaminhamento das situações escolares e vice-versa.

Nesse segundo encontro, tivemos a assessoria do Professor Paulo Scarin, geógrafo, Professor Doutor da UFES, que conversou com o grupo sobre a educação no/para e do campo. Participaram 58 (cinquenta e oito) profissionais no turno matutino e 55 (cinquenta e cinco) no turno vespertino. Estavam representadas quatro das cinco Escolas Distritais³⁴ do município.

A reflexão foi bem dinâmica e aceita com interesse pelas/os profissionais que participavam do encontro. Saber que a Educação do Campo foi pensada de modo desvinculado da realidade camponesa, desde o princípio, inquietou o grupo. O formador enfatizou as discussões e interesses que estavam por detrás das políticas pensadas para o campo e os camponeses.

Salientou que as escolas postas no campo foram uma tentativa de calar protestos dos camponeses, que exigiam escolas em locais rurais. As que foram construídas eram poucas e desprovidas de recursos, tanto físicos quanto humanos.

³³ A EMEF “Agroecológica” foi extinta em dezembro de 2010. As/os estudantes foram remanejadas/os para a Escola Municipal Comunitária Rural de São João Pequeno, a partir de fevereiro de 2011, passando a ficar bem mais próximas/os de suas famílias e do lugar onde vivem.

³⁴ Algumas/ns professoras/es da Escola Distrital de Itapina preferiram continuar participando apenas dos estudos do Projeto FOCO que acontecem em auditórios da SEMED, por áreas específicas dos conhecimentos. Muitas/os não participam por causa dos horários de ônibus que não são adequados para os tempos específicos dos estudos.

Professores/as sem preparação devida, sem vínculo com a realidade atendida, despreparados para a dureza de sua empreitada.

A escola pensada para o campo nem de longe tinha o objetivo de atender às expectativas dos sujeitos camponeses. Era uma maneira de divulgar e vender produtos e serviços para o campo – máquinas, implementos agrícolas, adubos, praguicidas, etc. As célebres Escolas Técnicas eram celeiro para a formação de técnicos e a dinamização de serviços e manejos instrumentais que transformariam o campo consideravelmente. Pastagens passaram a fazer parte do cenário camponês brasileiro. Como deixar árvores, crianças e pequenas criações em locais que seriam “tratorados” e onde seriam aplicadas quantidades enormes de venenos?

Pensar a escola do campo também não foi uma ação macro. É resultado da luta e da movimentação social camponesa para que o direito à educação seja uma verdade significativa e promotora de cidadania. Foram discutidas questões relacionadas ao como dinamizar ações educativas que respeitem e estejam apropriadas para os sujeitos e ambientes camponeses. O grupo percebeu uma série de situações que antes não conseguiam perceber. A discussão foi bem interessante.

Em seguida, houve momentos para que os/as professores/as acompanhassem as/os monitoras/es³⁵ da EMEF “Agroecológica” e pudessem conhecer os espaços da Escola, sob sua orientação. O lugar, a temática e a força da reflexão mexeram fortemente com o grupo.

Ficou combinado que o terceiro encontro aconteceria em cada uma das quatro Escolas participantes. Passamos, então, a contar com a assessoria da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), filiada ao Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Conversamos com a assessoria que acompanharia os trabalhos e dinamizaria os encontros, nas Escolas Distritais, e reiteramos o foco do Projeto, que já se encontrava em andamento.

³⁵ Nas escolas em que há a Pedagogia da Alternância existe a figura da/o monitor/a, que acompanha as/os estudantes durante todo o processo educativo, especialmente na sessão (período em que as/os estudantes estão no prédio escolar).

3.3 Encontros de formação nas Escolas Distritais: contato direto com os sujeitos e lugares camponeses

[...] os educadores críticos precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas. Subjacente a tal abordagem encontraria-se uma tentativa de definir-se como a prática pedagógica representa uma política particular de experiência, isto é, um campo cultural no qual o conhecimento, o discurso e o poder interseccionam-se de forma a produzir práticas historicamente específicas de regulação moral e social. De maneira semelhante, esta problemática aponta para a necessidade de questionar-se como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar cotidiana. A importância teórica deste tipo de interrogação está diretamente relacionada com a necessidade de que os educadores críticos criem um discurso no qual uma política mais abrangente da cultura e da experiência possa ser desenvolvida. Aqui está em questão o reconhecimento de que as escolas são corporificações históricas e estruturadas de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas, contudo, de fato exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que “produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades”³⁶. Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades (GIROUX, 1997, p. 124).

Giroux também é um sujeito de seu tempo. Datado e com produções também datadas. Ler o que escreveu é um prazer, pois seus escritos mobilizam meus pensamentos e o de tantos outros que se interessam por estudar e pensar a Educação. Hoje vivemos um período conhecido como pós-modernidade, mas que, para alguns teóricos, é a “modernidade tardia” (HALL, 1998) ou, ainda, a modernidade revestida de contornos outros, proponentes de rupturas e indagações múltiplas. Temos acesso a registros que fazem parte de uma teia de conhecimentos, numa produção contínua e intensa.

³⁶ Richard Johnson, “What is Cultural Studies?”. *Anglística* 26 (1-2): 11.

Sem olhar para o que foi produzido com olhos que desconsiderem as produções de outrora, mas com olhos que consideram – e muito – o que foi construído em um tempo e espaço específicos, penso continuamente sobre a pesquisa que por ora registro. Problematizar o fazer escolar, a prática pedagógica e a própria escola, enquanto lugar de mobilização de conhecimentos, é instigante. Perguntas diversas, algumas respostas, novas inquietações. É o movimento de ser e estar no mundo, de pensar sobre o mundo em que se vive. É perceber que a história se faz a todo o momento e não é apenas a contada; é também a vivida ou a projetada.

Chauí, em entrevista concedida à Revista Cult, em junho de 2000, ao ser questionada sobre o que considerava essencial para pensar a contemporaneidade, respondeu:

Eu diria que, em primeiro lugar, recuperar algo que ficou muito fora de moda – sobretudo se você leva em conta a ideologia pós-moderna -, que é a ideia de que existem determinações materiais necessárias da vida social. E que, portanto, a inteligibilidade da vida social não pode fazer de conta, silenciar, ocultar essa determinação material da existência. Então eu diria que uma primeira coisa é fazer a crítica da ideologia pós-moderna, que confunde a aparência social, o aparecer social, com a estrutura e a essência da própria sociedade. Isso significa que nós temos de retomar as questões econômicas, temos de reconduzir a interrogação às questões das relações sociais, das relações intersubjetivas, temos de recolocar a questão do poder, da história e da cultura. Não dá para você se acomodar a essa mescla de niilismo e de resignação insatisfeita ou satisfeita com o tempo presente. Nihilismo dos que consideram que não há sentido e não há valores, e resignação dos que consideram que há um tempo empírico que escoia e que não existe história, e que a história é um mito totalitário que deve sair da nossa cabeça. Tudo isso é para dizer que, do ponto de vista da filosofia, eu penso que o que está na ordem do dia é a discussão daquilo que é a crise *na* e *para a* filosofia e que é a crise da razão, a maneira pela qual esse universo pós-moderno transformou a razão no veículo de todas as formas de autoritarismo e de totalitarismo - o pós-modernismo atribuiu esses acontecimentos à razão, quando, na realidade, ela sempre teve um papel liberador – e transformou a atividade racional nisso que os pós-modernos chamam de “narrativas”. Então tudo são narrativas, são textos com intertextos, sobretextos e contextos dos textos textualizados na contextualização textualizante do textuado e por aí vai. Aquilo que a razão sempre considerou como as esferas ou ordens de realidade e as relações entre essas esferas e ordens de realidade agora não passariam de “narrativas”. Então você tem a “narrativa” social, a “narrativa” política, a “narrativa” antropológica, a “narrativa” pictórica, a “narrativa” cinematográfica – tudo são narrações. E nós sabemos o que nossa palavra “narração” quer dizer: na origem, ela era “mito”. Mito é narração. Então as diferentes esferas da realidade são mitos, que a gente não sabe de onde vêm nem para onde vão, tornando a superfície social lisa e indiferenciada e a história um escoamento desprovido de qualquer finalidade (p. 45 e 46).

A pós-modernidade posta em suspensão é importante para que também esse modo de perceber o mundo seja questionado. Penso que a proposta é esta mesmo. Não há certezas absolutas nem definitivas. O movimento da história é contínuo e multidirecional. A linearidade não se sustenta mais. É preciso pensar sobre o que se faz, onde se vive, como se vive, com quem se vive, o grupo do qual fazemos parte. Registrar a história é essencial. Por séculos aprendeu-se que alguns pensam para os muitos que executarão o que foi pensado. E se apenas executo, para que registrarei o que foi pensado por outros?

Percebo, claramente, que o Projeto FOCO vem traçando novos contornos para a história da formação docente, em nosso município. Esforçamo-nos por realizar trabalhos significativos com as/os profissionais da educação. Sabemos que estamos numa instituição que gesta a política pública municipal. E que é preciso alimentar o que fazemos com as contribuições da coletividade que compõe o setor educacional, para que fuçamos da lógica arbitrária de pensar para alguém executar. Educação não se processa de fora para dentro. É uma ação inversa.

O referido Projeto, que ainda é conhecido assim, na realidade é um Programa de Formação Continuada. Sabendo-se que projetar é registrar o que se pretende fazer, lançar-se para frente (GADOTTI, 2001), e que o FOCO já vem sendo desenvolvido desde 2002, avaliado e redimensionado continuamente, podemos considerá-lo como um programa formativo. A formação docente é uma prática instituída legalmente em nosso país. Contudo, merece ser problematizada, pois acontece de maneira pontual e fragmentada, sendo mais uma prática de responsabilidade voluntária de alguns governantes do que uma política pública obrigatória.

Para Linhares (2002b) as experiências instituintes não se dão em separado do que já se encontra instituído. Como espaços e tempos antagônicos estão em processo permanente de imbricação, em movimentos constantes, de um lado para abalar o que está organizado e legitimado histórica e socialmente e por outro para incorporar o que ainda está se processando.

A autora destaca que o espaço instituído se orgulha de sua organização, de seu triunfo cristalizado a partir de desejos e fazeres instituintes, enquanto o instituinte

sempre existirá como nova possibilidade, à espera de “frestas” para afirmar a sua outridade.

O instituinte, para Castoriadis (1982), é parte do imaginário social, uma invenção, assim como o instituído, que carrega em si o sentido permeado por uma multiplicidade de significações. Para a equipe da SEMED as ações desenvolvidas no FOCO são uma força instituinte e mobilizadora, fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas. Acreditamos nisso. Construimos nossas narrativas e nossos fazeres a partir dessa percepção e do desejo de tornar a Formação Continuada e em Serviço uma prática instituída.

Ao narrar, cada indivíduo põe em ação elementos do seu imaginário. Castoriadis (1982) ressalta que tal condição cria e recria as instituições e suas funções. Evidencia que o sentido atribuído a cada uma dessas instituições é uma mediação indeterminada, incessante, tradução, reconstrução e criação do real. Desse modo, as figuras, as formas e as imagens produzidas são “verdades temporárias”.

A natureza humana é essencialmente criadora. É fundamental investigar os sentidos atribuídos aos objetos instituídos e instituintes, pois, muitas vezes, a possibilidade e a capacidade de criar as formas de existência social e individual está sob a responsabilidade e o jugo de poucos. O que fazemos, hoje, enquanto gestores educacionais municipais, está sob a nossa responsabilidade, mas buscamos compartilhá-la com todos os demais atores envolvidos direta e indiretamente com os processos educativos escolares.

Com a compreensão de que cada sujeito traz sua própria história e vive em um determinado lugar, convive com determinados sujeitos e aprecia determinadas coisas e não outras, colocamo-nos a caminhar, mais uma vez. O processo de Formação Continuada exigia mobilização, em diversas frentes. No caso específico das comunidades das Escolas Distritais, havia a necessidade de experienciar momentos de formação com as/os professoras/es do campo e conversar sobre a estrutura pedagógica das/nas referidas Escolas. A metodologia da Pedagogia da

Alternância³⁷ foi escolhida como base para as discussões e reflexões durante os tempos formativos em questão.

Uma história a ser contada a partir da impressão de sujeitos envolvidos com os fatos narrados. Talvez não tão ciosos por conhecer o passado, mas com o querer viver o presente. Desconectar o presente do passado é um grande problema, que repercute na continuidade de ações fragmentadas e desconectadas do todo.

A primeira escola atendida pela assessoria da RACEFFAES foi a EMEF “Professora Luíza Crema”, no Distrito de Baunilha. O encontro ocorreu no dia 07 de outubro de 2009, das 8h às 17h. Eu e Ana Paula Moschen Brumatti estivemos à frente dos trabalhos, juntamente com Carlos Roberto Soprani e Roberto Telau, assessores da RACEFFAES, que conduziram as reflexões e os estudos. O dia foi produtivo, agradável, e muitas considerações importantes foram feitas. O grupo gostou e disse que começava a entender melhor a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Uma das professoras participantes desse dia de estudos registrou, por escrito: “Gostei do encontro. É sobre a minha realidade e vejo que é possível e necessário falar da vida e não principalmente do que está longe de nós. Ficou claro que é possível, também, implantar a proposta de Alternância, em nossa escola.”.

A segunda escola visitada por nós e pela assessoria da RACEFFAES foi a EMEF “Ernesto Corradi”, no Distrito de Boapaba. O encontro aconteceu no dia 08 de outubro de 2009, das 8h às 17h. Mais uma vez houve a explanação do assunto relacionado ao como se pensar em possibilidades para redimensionar os trabalhos, na escola, considerando-se a proposta pedagógica da Alternância. O grupo mostrou-se atento, mas resistente. Era perceptível que muitos tinham a ideia de que a equipe da SEMED queria desenvolver o projeto e estava ali para comunicar algo que deveria ser incorporado. Transcrevo, a seguir, o registro de uma das professoras, na folha de avaliação do encontro:

³⁷ A primeira dissertação relacionada à Pedagogia da Alternância, no Brasil, que tratou especificamente dos trabalhos desenvolvidos a partir desta metodologia, em Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), foi “Uma nova educação para o meio rural”, escrita por Paolo Nosella, em 1977.

Bom, mas ainda não sei o que realmente se quer, ainda não está claro qual é a diretriz a ser tomada. O professor formador explicou bem, mas não deu nenhuma direção, não há um caminho que se mostre. Ele desenvolveu bem o tema “O campo para o homem do campo”, mas faltou explicitar qual o objetivo disto tudo. Qual o nosso verdadeiro papel? Como vai funcionar? O que devemos fazer para que dê certo? Há muitas dúvidas no ar, e o tempo me parece escasso. Gostaria que no próximo encontro todas essas dúvidas acabassem.

É importante considerar que cerca de 70% do grupo era formado por profissionais que não residiam nem tinham contato com a realidade camponesa. Torna-se mais complicado desenvolver um trabalho quando não nos sentimos parte do que se propõe. Vale salientar que morar no campo não é requisito para ser um/a bom/a professor/a em uma escola camponesa. Contudo, amar o campo e saber sobre a realidade do ambiente e dos sujeitos camponeses é. Dar aulas é uma ação. Reestruturar toda uma organização curricular e pedagógica, tendo por base uma realidade não vivenciada, é outra coisa. Fomos observando essas e outras evidências.

A terceira escola onde fomos foi a EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no dia 04 de novembro de 2009, das 8h às 17h. O grupo havia combinado, previamente, que cada um/a traria um alimento para partilhar no lanche matinal e vespertino e no almoço. Estive na Escola acompanhada da monitora da EMEF “Agroecológica” - Ana Carla Loss Furlan -, e dos assessores pedagógicos da RACEFFAES - Carlos Roberto Soprani e Lênin Sartori Sampaio.

Fomos muito bem recebidas/os. Entretanto, o encontro foi tenso, pois sentíamos que as/os profissionais queriam compreender, de imediato, o que era a Pedagogia da Alternância, como fazê-la acontecer, quando começariam os trabalhos diferenciados. Fomos explicando que, na verdade, o que estávamos fazendo era dar suporte ao grupo para que ele pudesse construir, junto com a equipe pedagógica da SEMED, outras possibilidades para o trabalho escolar naquela localidade, potencializando o que a escola já realizava de muito proveitoso.

Alguns dos registros feitos pelas/os professoras/es, sobre o encaminhamento do estudo em questão, na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, merecem

destaque e ilustram o quanto a discussão sobre a mudança na estrutura de trabalho escolar, familiar e comunitário mexeu com o grupo:

[...] O estudo veio esclarecer dúvidas e angústias do grupo, tornando o tema mais leve, com alternativas e estratégias para o desenvolvimento de atividades propostas no dia a dia. A partir deste estudo o grupo de professores entendeu que é possível mudar a realidade vivida em nossa escola.

O estudo foi excelente, pois atingiu o meu objetivo que foi compreender como se trabalha com a Pedagogia da Alternância. No início, achei muito complicado, pois não conseguia imaginar como trabalhar, já que nossa realidade é de diversos tipos de cultura, mas quando os formadores explicaram, comecei a acreditar que podemos, sim, implantar aqui essa Pedagogia.

Tenho receio de mudar drasticamente a proposta de trabalho, em nossa escola. A comunidade gosta muito de como trabalhamos. Somos respeitados. Não por todos, mas por muitos. Não temos segurança sobre o que seria trabalhar de um modo diferente do que fazemos. E quando não me sinto segura, prefiro continuar a fazer o que já sei fazer bem.

Os formadores foram objetivos, oportunizando aos participantes relatarmos suas realidades e anseios de aprendizagem. O diálogo foi aberto e houve questionamentos e esclarecimentos [...] Houve atividades que considero importantes para o aprimoramento e realização desta nova meta, como a visita à Escola "Agroecológica", onde pudemos observar um ambiente em que as atividades práticas se misturam com as escolares [...]

Consideramos a necessidade de uma inovação no aspecto pedagógico para a escola do campo. O estudo foi democrático, participativo, coerente, significativo e importante. O desenvolvimento dos assuntos pertinentes à alternância nos fez querer uma aproximação maior com a prática vivenciada em escolas que adotam essa metodologia.

A quarta escola visitada foi a EMEF "Graça Aranha", no Distrito de Graça Aranha, no dia 02 de dezembro de 2009, das 8h às 17h. Houve a necessidade de transferirmos o encontro para o mês de dezembro, porque no início de novembro as constantes e fortes chuvas fizeram com que o grupo optasse por realizar o estudo em outra data. Novamente estive acompanhada pela monitora da EMEF "Agroecológica" - Ana Carla Loss Furlan -, e por assessores pedagógicos da RACEFFAES - Carlos Roberto Soprani e Lênin Sartori Sampaio. A comunidade escolar nos recebeu com muita simpatia. Mas também desconfiada do que estávamos a propor.

Como já mencionado anteriormente, as duas primeiras reuniões aconteceram em dias destinados aos Conselhos de Classe. Essa terceira reunião foi realizada em um dia considerado letivo. Para que os alunos não fossem prejudicados em seu tempo

de atividades letivas, recorreremos a um dos instrumentos da Pedagogia da Alternância – roteiro de um Plano de Estudo (PE) – e orientamos as pedagogas de cada uma das quatro Escolas Distritais para que organizassem momentos didáticos em que os professores elaborariam, com as/os discentes, questões a serem pesquisadas no ambiente comunitário e familiar.

O grupo da EMEF “Graça Aranha” filmou momentos em que os alunos estavam em contato direto com a realidade. A temática que gerou o trabalho foi o “lixo”. Houve espaço para que a pedagoga e professoras/es fizessem o relato das experiências vivenciadas. De acordo com tais relatos, as experiências foram muito significativas, pois as/os alunas/os chegaram empolgados, depois de realizarem as pesquisas. O momento de sintetizar as contribuições trazidas por elas/es, a partir da realidade observada, também foi destacado como marcante.

Percebi que o grupo dessa Escola estava desejoso por compreender a metodologia que estrutura a Pedagogia da Alternância, ao mesmo tempo em que se mostrava um tanto quanto inquieto e apreensivo com a possibilidade de mudanças drásticas na rotina escolar.

A proposta de discutir sobre uma nova organização para as Escolas Distritais, considerando-se modificações consideráveis em relação aos tempos e espaços, às práticas e relações com as famílias e as comunidades, mexeu bastante com todos os grupos que participaram de todos esses momentos de Formação Continuada e em Serviço.

Foram, ao todo, três reuniões de estudos no decorrer do ano de 2009, de abril a dezembro. Os momentos que vivi foram muito significativos. Esperava que houvesse discussões importantes a respeito da temática “Educação/Educadores do Campo”, mas foram mais do que surpreendentes e motivaram a equipe pedagógica da SEMED a continuar investindo no projeto de redimensionar a estrutura, especialmente a pedagógica, das Escolas Distritais do município.

Enquanto aconteciam as formações continuadas e em serviço aconteceram, também, encontros em regiões-polo para a definição do PPA – Plano Plurianual – a

partir de julho de 2009. Em um desses encontros, a Coordenadora das escolas do campo, na SEMED, esteve no distrito de Angelo Frechiani, para participar da reunião com os moradores daquela região. O encontro aconteceu nas dependências da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”.

No decorrer desse momento democrático uma das lideranças locais pediu a palavra e manifestou o anseio das comunidades do entorno por ver a Escola mais próxima da realidade camponesa. A assembleia aplaudiu a colocação, que foi registrada em ata e levada ao conhecimento da Senhora Secretária Municipal de Educação e do Prefeito Municipal – Senhor Leonardo Deptulsky.

Também estava presente, nessa reunião, o Secretário Municipal de Desenvolvimento Rural – Senhor Jozé Isidoro Rodrigues – que é daquela localidade e se interessou bastante pela proposta apresentada.

A comunidade mobilizou-se para conseguir algo que vinha sendo solicitado desde a elaboração do Plano Municipal de Educação de Colatina, durante as discussões com as comunidades, nos anos de 2002 e 2003: a existência de uma escola apropriada para a realidade vivenciada pelos estudantes camponeses. Segue o texto encontrado no Plano Municipal de Educação (PME) de Colatina, registrado em 2004:

[...] Este plano não é meramente uma carta de intenções. Nascido da vontade popular, fortalecido na discussão coletiva e amadurecido na reflexão que se materializou nos livretos, ele corporifica uma proposta a ser perseguida nos anos por vir [...] A SEMEC³⁸, gestora principal do projeto educacional do município, estabelece como suas metas prioritárias as seguintes:

[...] Incentivar as escolas e criar condições para que cada unidade elabore seu Projeto Político-Pedagógico, em parceria com a comunidade [...]

[...] Implantar escolas voltadas para a realidade rural, com a metodologia de alternância, a partir de discussões com as comunidades interessadas, para o 2º segmento do ensino fundamental.

Promover uma maior integração entre a comunidade e a escola, que vise a atender as especificidades de cada comunidade, enquanto desenvolve uma visão cada vez mais abrangente da relação cidade-campo (p. 67 e 69).

Nesse ínterim, resolvi participar da seleção para o Mestrado em Educação. Registrei o Suprojeto do FOCO, desenvolvido com as comunidades escolares distritais, e

apresentei-o como base para a referida seleção. Ao ser aprovada para o Mestrado, conversei com a Senhora Secretária de Educação e disse a ela do meu interesse em continuar a pesquisa que havia iniciado. Novamente obtive apoio e continuei estabelecendo encontros com agentes envolvidos com a Educação do Campo.

Recorrendo a Guimarães Rosa, utilizo a beleza de suas palavras, ciente de que foram registradas no contexto de sua obra, para remeter o pensamento do interlocutor atento à necessidade de se observar que a incompletude do humano é algo notório e que a possibilidade de mudança é fato, tanto em relação ao particular quanto ao geral.

[...] mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. (ROSA, 1967, p. 20-21)

Mudei. Mudamos. Pesquisa que se pensa solitariamente e que é executada para benefício exclusivo do próprio pesquisador é insipiente, insípida. Aprendi muito. Aprendemos muito. Encontrei-me com pessoas que nem julgava vir a conhecer. Fui importante para suas vidas e elas para a minha. Enredamo-nos na teia do cotidiano escolar e costuramos a escola no seio da comunidade e das famílias do lugar. Trouxemos mudanças significativas para a realidade que antes era fato e hoje é passado, valorizando e mantendo o que de bom fora vivenciado e a certeza de que cada dia é único, essencial, aberto ao outrem.

³⁸ Na ocasião, a sigla que identificava a Secretaria Municipal de Educação de Colatina era SEMEC.

4 PERGUNTAS E PESQUISA: CAMINHOS TRAÇADOS A PARTIR DE INDAGAÇÕES REAIS SOBRE O UNIVERSO ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO EM COLATINA

Confiante no caminho a ser percorrido, munida de desejos, dúvidas e anseios, continuei minha trajetória como pesquisadora. Com a certeza de que boas perguntas devem ser feitas, independentemente de ocasionarem boas respostas – ou mesmo alguma resposta -, porque servirão para, de algum modo, movimentar o pensamento dos que se deparam diante das questões propostas, prossegui. O que deveria ser feito para oferecer uma educação apropriada à realidade camponesa nas Escolas Distritais da rede municipal de ensino de Colatina? Como fazê-lo? De que maneira a Formação Continuada e em Serviço poderia contribuir para esse intento?

Tínhamos, enquanto equipe da SEMED, uma experiência com a Pedagogia da Alternância na EMEF “Agroecológica” que, desde o ano de 2004, funcionava nas dependências da Escola Agrotécnica Federal de Colatina, atual IFES – *Campus Itapina*. O fato dessa Escola estar localizada em uma área distante das comunidades onde os estudantes viviam era um elemento que dificultava enormemente a participação das famílias e o seu envolvimento no processo educativo. A essência da Pedagogia da Alternância estava sendo posta em suspenso. Sem diálogos frequentes com as famílias e comunidades a Escola ficou isolada em um espaço que passou a ser apenas escolar, sem interatividade com a realidade e os sujeitos camponeses.

Além disso, percebíamos o quanto era complexo manter a estrutura dessa Escola, pois havia monitoras/es com um número reduzido de aulas específicas e um número considerável de horas para o acompanhamento dos trabalhos realizados pelos estudantes, principalmente os práticos. Mesmo com esse tempo disponível, faltava algo essencial nas práticas da maioria delas/es: o sentimento de pertencimento ao grupo. Individualidades não formam coletividade. O fazer de um coletivo difere completamente de fazeres e saberes individuais.

As inquietações persistentes nos levaram – pessoas da equipe pedagógica da SEMED - até a EMEF “Agroecológica” várias vezes para conversar com as/os monitoras/es e com representantes da Assembleia de Pais. Atas se avolumavam, estudantes deixavam de se matricular. Problemas persistiam. Escola sem brilho. O que fazer para reverter esse quadro?

Concomitantemente, o envolvimento com a pesquisa do mestrado e com as comunidades do Distrito de Ângelo Frechiani motivava-me a pensar em uma alternativa. Se encerrássemos os trabalhos na EMEF “Agroecológica” estaríamos consentindo em finalizar a trajetória da Pedagogia da Alternância nas escolas camponesas de nosso município?

Lembrava-me do trabalho que estava sendo desenvolvido com as/os professoras/es das escolas multisseriadas, sob a coordenação de Ana Paula Moschen Brumatti, durante os estudos da Formação Continuada, do Projeto CRER. Quanto o grupo havia aprendido e continuava aprendendo sobre a Alternância e como essa aprendizagem mudara, para melhor, a realidade dessas escolas, desses estudantes, dessas famílias e comunidades.

Ciente de que não teríamos como atender a todas as quatro comunidades escolares das Distritais que participaram dos estudos da Formação Continuada e em Serviço, no decorrer do ano de 2009, e vivendo o momento de instabilidade experienciada pela comunidade escolar da “Agroecológica”, conversei novamente com a Secretária Municipal de Educação e com pessoas da equipe pedagógica da SEMED, especialmente com as que estavam mais próximas das discussões em questão.

Como seria a proposta de Formação Continuada e em Serviço para as Distritais colatinenses em 2010? E em que os estudos contribuiriam para as discussões que estavam acontecendo nesse momento crucial, entre SEMED e Escolas do campo?

Dúvidas nos afligiam. Certezas martelavam em nossas cabeças. Sabíamos que a educação do campo não poderia continuar a ser pensada a partir de uma “[...] perspectiva compensatória” (FOERSTE, 2008, p. 84). A proposta pedagógica da Alternância era muito boa e adequada para a realidade das escolas camponesas.

Era preciso, também, pensar em uma articulação que considerasse os sujeitos que eram atendidos, de acordo com essa lógica pedagógica, na EMEF “Agroecológica”.

Em agosto de 2010, a Comunidade de São João Pequeno resolveu fazer um levantamento da quantidade de estudantes que havia para serem atendidos nos anos finais do Ensino Fundamental, naquela região. A Professora da Escola Unidocente “Cabeceira de Monte Belo” - Fátima Adagmar Jadjeski Fialho Schmild –, com a ajuda de pessoas da Comunidade, organizou o levantamento. Eram mais de cem estudantes que saíam da Comunidade para estudar em outras regiões bem distantes.

O levantamento foi levado para o Prefeito de Colatina, que acionou a equipe da SEMED, por intermédio da Secretária de Educação. A partir de então foram feitos estudos sobre quantos estudantes saíam daquela localidade para estudar em outras escolas, em outras comunidades. Muitos andavam mais de 50 km dentro do ônibus do transporte escolar para chegar até a escola, todos os dias, indo para a Escola Distrital, em Itapina, ou para a “Agroecológica”. A situação clamava por uma solução, nas vozes das pessoas das comunidades, muito bem organizadas.

As situações iam se multiplicando. Ficávamos felizes com tantas demandas, tão bem fundamentadas. Em conversa com as pessoas ouvíamos que elas estavam sendo formadas, também, juntamente com as/os profissionais da escola, que passaram a discutir sobre as mudanças propostas nos estudos da Formação Continuada e em Serviço, em suas casas, o que foi repercutindo também nas comunidades.

Ao conversar com um agricultor daquela região eu disse que estava admirada com a forma como se articulavam. Ele comentou: “Vocês estão ensinando a gente a perceber que somos fortes. Estamos buscando nossos direitos. Por que nossos filhos têm que ficar sem estudar ou tem que estudar tão longe de nossas casas? Não tem que ser assim.”.

A partir do ano de 2010 Ana Paula Moschen Brumatti passou a assumir a função de Presidente do Comitê Estadual de Educação do Campo. Trouxe a demanda de uma formação para as/os profissionais das escolas rurais, em parceria com o Ministério

do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina.

Na verdade, era um projeto que havia sido encaminhado para análise de técnicos do MDA, no ano de 2009. E agora chegara a notícia de que a formação deveria acontecer. O dinheiro estava depositado na conta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina. Havia um cronograma com o estabelecimento de datas, temáticas e a proposta de um seminário final, a ser organizado por pessoas de todos os territórios que estavam envolvidos com a referida formação, ao final dos estudos mensais.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Colatina, juntamente com o Comitê Estadual de Educação do Campo do Espírito Santo e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD³⁹) do Ministério da Educação, organizou estudos para os/as camponeses/as dos territórios que compõem o Estado.

Houve a representatividade da equipe da SEMED nesses estudos, que tiveram início no mês de agosto de 2010. Aconteceram mensalmente e encerraram em dezembro do ano em questão. Foram, ao todo, quatro encontros. As comunidades escolares das cinco Escolas Distritais de Colatina foram chamadas para participar. Deveriam encaminhar representantes para participar dos estudos e multiplicar para toda a equipe escolar o que havia sido discutido. No terceiro encontro, ocorrido no dia 22 de outubro de 2010, nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), de Colatina, em Itapina, havia todo o grupo docente da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” participando dessa atividade formativa. Ficamos surpresas e muito alegres com a iniciativa da comunidade escolar⁴⁰. O dia letivo havia sido transferido para um sábado letivo, no qual seria realizada uma atividade com a participação das famílias e comunidades atendidas pela Escola.

³⁹ Na ocasião, ainda não havia sido incorporado o setor específico da Educação Especial (Inclusão) à SECAD. A partir de 2011 é que esta Secretaria passou a ser denominada SECADI.

⁴⁰ É importante frisar que esta foi uma demanda trazida pelo próprio grupo.

Escolha feita. A EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” seria a Escola que passaria a utilizar instrumentos da Pedagogia da Alternância em sua rotina pedagógica, devidamente acompanhada por uma assessoria da RACEFFAES, a partir do ano letivo de 2011. E a Escola Pluridocente Municipal (EPM) “São João Pequeno” passaria a ser uma Escola Municipal Comunitária Rural: a EMCOR “São João Pequeno”, a partir do ano letivo de 2011.

A Escola da Reta Grande foi, então, escolhida para ser o *locus* da pesquisa de mestrado que estava em andamento. Eu não poderia ficar alheia a tudo isso. Eram situações que ebuliam e demandavam respostas: Como dinamizar a Alternância em uma escola, sem a devida estrutura para o desenvolvimento de atividades até então pensadas para escolas construídas para serem “Escolas Família”, com espaços e tempos apropriados? Quais/quem eram os professores que estavam na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”? Estavam na Escola por escolha pessoal ou por determinação do setor administrativo da SEMED? Quais deles eram do campo? Quais não eram? E se não eram, por que estavam trabalhando em uma escola camponesa? A identificação era com o campo ou o trabalho oferecido era no campo?

De acordo com o site da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) - www.undefab.org.br⁴¹ -, existem, no Estado do Espírito Santo, atualmente, as seguintes Escolas Famílias Agrícolas (EFA's): Bley (São Gabriel da Palha), de Boa Esperança (Boa Esperança), de Chapadinha (Nova Venécia), de Jaguaré (Jaguaré), do KM 41 (São Mateus), de Marilândia (Marilândia), de Pinheiros (Pinheiros), Rio Bananal (Rio Bananal), São João do Garrafão (Santa Maria de Jetibá), de Vinhático (Montanha), de Olivânia (Anchieta), de Campinho (Iconha), de Rio Novo do Sul (Rio Novo do Sul) e de Alfredo Chaves (Alfredo Chaves).

A seguir vem destacado um trecho relacionado aos instrumentos pedagógicos da Alternância, base para os trabalhos desenvolvidos nas EFAs, e que consta no referido site:

⁴¹ Site acessado no dia 28 de julho de 2011, às 9h30min.

A alternância está embasada no princípio de que a vida ensina mais que a escola, por isso o tempo escolar é alternado e integrado com o tempo familiar. O trabalho e as experiências sociais no meio integram o currículo, constituem os conteúdos vivenciais básicos da ação educativa da EFA.

Na Pedagogia da Alternância a ação educativa não está vinculada à mera comunicação dos conhecimentos, atos que exigem somente compreensão e memorização, mas, sobretudo, proporciona a operacionalização de pesquisas e experimentações práticas e considera a experiência do cotidiano a matéria prima para uma aprendizagem dinâmica, contextualizada e interessante. Busca-se a construção do conhecimento a partir do conhecimento empírico do meio rural.

Assim, a Pedagogia da Alternância é um sistema que, conjugando momentos de aprendizagem em períodos distintos, mas com estreita relação, permite que o momento vivido na escola seja a continuação de sua vida. "É a vida que entra para a sala de aula." (in FREINET, Célestin. Uma Pedagogia da Atividade e Cooperação. Marisa Del Crappo Elias, pp. 63. Vozes, Petrópolis, 1997).

A Pedagogia da Alternância é a pedagogia da complexidade e cooperação porque busca articular a formação, integrando dois espaços distintos: a escola e o meio e conta para isto com vários atores, não se restringindo a ação educativa apenas a aluno e professor em sala, mas com pais, profissionais do meio, associações de produtores, lideranças de comunidades, orientadores de estágios etc. Este Projeto educativo só é viável quando se consegue articular este conjunto de colaboradores no processo educativo e quando, sobretudo, o aluno se torna o centro, o sujeito de sua aprendizagem, o principal ator, com um Projeto de vida. Neste processo o **professor/Monitor** se torna um catalisador da formação, pois é ele o articulador destas parcerias. Por isso, uma de suas características básicas deve ser a capacidade de liderança, animação e comunicação tanto dentro da equipe, quanto fora da escola.

A aquisição dos conhecimentos é feita de forma crítica e participativa, cooperativa, numa conjugação dos vários parceiros: pais, monitores, os próprios jovens como principais sujeitos, comunidades, as famílias, lideranças, orientadores de estágios e entidades afins. Por isso, a Pedagogia da Alternância é uma Pedagogia da cooperação. Sendo assim, a formação deve se dar em cooperação, por cooperação e para a cooperação.

A Pedagogia de Alternância acredita na experiência coletiva como elemento da verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem crítica e dialética. É uma proposta que busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e aprimoramento desses saberes em vista da transformação do meio. (grifo nosso).

O grifo nos termos "professor/Monitor" foi feito por mim, a fim de destacar que, para os educadores que trabalham com a Pedagogia da Alternância, as funções do "Monitor" ganham relevância em relação ao papel atribuído historicamente ao "professor".

Os momentos destinados à Formação Continuada dariam conta de responder a questões tão complexas? As/os professores pensavam sobre sua identificação como educadoras/es do campo ou no campo? Seria possível que a Formação Continuada e em Serviço trouxesse novas perspectivas para o trabalho docente e a visibilização da escola e da realidade camponesas? Durante os estudos continuados, quais as relações vivenciadas e percebidas pelas/os participantes? Sustentavam qual lógica: a mercadológica? Ou outra concepção de ensino e de aprendizagem?

Imersa em tantos questionamentos, não poderia deixar de pensar de modo complexo sobre as questões que envolvem o universo educativo, especificamente o escolar. Trocmé- Fabre cita que:

[...] o grande obstáculo para que a complexidade seja bem acolhida pelas práticas educativas é a confusão que frequentemente se faz entre complexidade e complicação. Esta confusão é responsável por práticas, ainda em voga, que consistem em decompor em elementos simples os componentes de uma estrutura ou sistema, e depois isolá-los para analisá-los. Mas, como se pode esperar compreender um sistema, sua vida, sua organização, se começarmos por reduzi-lo em pedaços? (TROCMÉ-FABRE, 2003, p. 134).

Sabemos que a atividade docente - e a educativa em geral - não se configura em mera aplicação de conhecimentos teóricos ou em uma visão simplista e simplificadora da ação educativa, pois envolve a praticidade de saberes em meio a fazeres cotidianos. É imprescindível compreender quem é o/a professor/a e quem são as/os demais educadoras/es que interagem com as/os estudantes, pois participam de um cenário vivo e mutável, que se define pela influência e coexistência de múltiplos fatores, marcados pelas características situacionais do contexto e pela própria história do grupo social no qual estão inseridos. Para Freire:

[...] como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2005, p.78).

Superar dicotomias era preciso e inevitável para o transcorrer dos trabalhos na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Professor e monitor, educador e

educando, escola e realidade, urbano e rural, instrução e educação. Quantas cisões! Evidentemente, muitos modelos prescritos vêm sendo disseminados como sendo os “adequados”. O processo educativo vagueia pelas veredas da história, permeado, quase sempre, pela difusão de apenas uma versão. Há outras maneiras de se contar a história. Existem vozes que pretendem ser ouvidas. Existem histórias a serem narradas.

4.1 Contatos e constatações: a comunicação a serviço da coletividade

O ano de dois mil e dez chegou e com ele demandas até então não vivenciadas por mim. Estar na Universidade durante a semana, por três dias, continuar realizando meus trabalhos como Superintendente de Formação na SEMED e como Professora na Faculdade “Castelo Branco”, em Colatina, e pensar em como dar andamento às atividades do projeto de pesquisa era desafiador, mas muito estimulante.

O cansaço chegou fortemente em muitos momentos, mas o desejo por realizar sempre foi mais firme. Tinha comigo a certeza de que meu trabalho não era por acaso. Que a minha escolha por pesquisar sobre a Formação Continuada e em Serviço, minha vivência durante a maior parte do tempo em que estou na Secretaria Municipal de Educação, tinha um propósito maior do que contar a história deste “Projeto”, que nos últimos cinco anos vem se confundindo com a minha própria história. Segundo Brandão:

[...] a razão de ser do ofício das ciências e, de maneira especial, das ciências da pessoa, da cultura e da sociedade (a pedagogia, inclusive) não é a que estabelece certezas irremovíveis e explica dimensões da realidade por meio de lei e teorias inquestionáveis. Isto não existe e defender isto, assim como a exclusividade ou a prioridade de verdade da *minha teoria* ou de *minha pesquisa*, é um fundamentalismo tão dispensável e vulgar quanto o das piores e perversas tradições religiosas, fabricantes de fanáticos que se imaginam apenas fiéis. Toda a ciência do humano deve servir aos humanos. Deve se assumir como um humilde momento de realidades de vida e de pensamento que começam e acabam bem aquém e além de seus limites. Ela deve se reconhecer mais em sua fragilidade aberta ao diálogo do que em suas certezas fechadas no monólogo de seus praticantes e na obsessão da defesa de seus princípios e de seus achados. Toda a experiência de conviver e partilhar saberes para decifrar mistérios deve estar francamente aberta a campos conectivos, interativos e

transformadores de busca e de criação de significados (BRANDÃO, 2003, p. 22).

O trabalho com as ciências desvela a fragilidade e a força do humano, num constante diálogo – ou embate – que se explicita ou tenta se esconder, no percurso realizado. Frigotto propõe uma questão pontual, que colabora com esta reflexão:

[...] qual o sentido “necessário” e prático das investigações que se fazem nas faculdades, centros, mestrados e doutorados de educação? Não se trata do sentido utilitarista e apenas imediato, ou de uma espécie de ativismo. Trata-se de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico de nossas pesquisas. A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossa vida? (FRIGOTTO, 1991, p. 83).

A meta era realizar a pesquisa e fazer com que ela fosse um importante instrumento a serviço da coletividade que dela participou. A melhor surpresa, vivenciada no decorrer desta pesquisa, foi perceber que a ação empreendida no sentido de refletir com os grupos de profissionais, nas Escolas Distritais, no Subprojeto de Formação Continuada e em Serviço, sobre a educação formal oferecida nestas escolas, repercutia nas mentes das pessoas que participaram dos estudos e vinha sendo levada para além da escola, discutida com as comunidades.

A demanda trazida pela comunidade do Distrito de Angelo Frechiani foi retomada em uma conversa entre Ana Paula Moschen Brumatti, Coordenadora das Escolas do Campo, na SEMED, e o Secretário de Desenvolvimento Rural do município, Senhor Jozé Isidoro Rodrigues. A solicitação feita por aquela comunidade, no sentido de que a escola estivesse mais próxima da realidade vivenciada pelos estudantes, foi estruturada pela equipe da SEMED.

Como já vínhamos conversando com a equipe da RACEFFAES sobre a possibilidade de utilizar instrumentos e referenciais da Pedagogia da Alternância em escolas da rede municipal de ensino, percebemos uma oportunidade para desenvolver um projeto-piloto na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”.

O desafio era escrever um projeto específico para a Escola Distrital de Angelo Frechiani. Marcamos reuniões com assessores e formadores da RACEFFAES. Eles nos disseram que havia propostas para conversão de escolas mantidas pelo poder

público em escolas que utilizavam elementos da Pedagogia da Alternância em seu cotidiano escolar.

Solicitamos o envio de uma dessas propostas. Foi enviada a proposta pensada para a Escola do Córrego Farias, localizada no município de Linhares. A grande diferença, que precisa ser devidamente marcada neste relato, é que, de acordo com informações obtidas por nós, por intermédio da equipe da RACEFFAES, o projeto, em Linhares, estava em vias de se tornar uma realidade por causa da exigência da comunidade local, que vinha pedindo por mudanças na estrutura escolar há cerca de seis anos e até então não havia obtido resposta afirmativa. Mais um projeto que se configurou a partir de uma movimentação social.

De posse da proposta supracitada fiz algumas modificações, de acordo com a realidade da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e do próprio município. Mostrei o projeto, reformulado, para Ana Paula Moschen Brumatti e ela ficou satisfeita. Apresentamos a proposta para a Senhora Secretária Municipal de Educação e ela gostou das ideias detalhadas no projeto.

Em seguida, conversei com a Superintendente Pedagógica da SEMED – Senhora Mônica Pereira Andrade do Nascimento. Mostrei o projeto a ela. Como ela também estava ciente do que vinha sendo dinamizado no Subprojeto do FOCO, com os profissionais das Escolas Distritais e até mesmo participara de um dos encontros acontecidos, numa das escolas, no ano anterior, ficou feliz em ver o resultado do trabalho materializado em um projeto.

O desejo de mudar a estrutura organizacional da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” foi pensado e discutido com cuidado e coletivamente. Implicou em mudanças de fato, não “de vitrine” ou de fachada, nem tampouco bruscas e impulsivas. Para Jameson (2006) existe um “paradoxo” que pode nos levar a repensar nossas concepções de mudança:

[...] se a mudança absoluta na nossa sociedade é muito bem representada pela rápida transformação das vitrines [...] é crucial distinguir entre os ritmos de mudança inerentes ao sistema e por ele programados e uma mudança que substitui, de uma só vez, um sistema inteiro por outro (JAMESON, 2006, p. 102).

Decidimos chamar a Diretora da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” para uma conversa esclarecedora. Optamos por convidar, também para essa reunião, a Coordenadora do turno matutino, que era Diretora da Escola no ano anterior, quando o Subprojeto de Formação Continuada e em Serviço iniciara. No dia vinte e sete de julho de 2010, às 13h30min, eu e Ana Paula Moschen Brumatti, juntamente com a então Coordenadora do Ensino Fundamental da SEMED – Senhora Elizabete Gerlânia Caron Sandrini -, outra parceira em todo o desenvolvimento deste projeto, nos reunimos com as Senhoras Silvana Luchi Guerra e Laura Garcia Langa, respectivamente a Diretora e a Coordenadora de turno da Escola.

Comecei a conversa fazendo memória do que acontecera no ano passado, desde o momento em que foi apresentada a ideia da Formação Continuada e em Serviço, específica para as/os profissionais das Escolas Distritais, até o momento em que houve a reunião para definição de metas a serem registradas no PPA do município, quando lideranças comunitárias do Distrito de Angelo Frechiani disseram do desejo em ver a escola mais próxima das vivências das comunidades por ela atendidas.

Ambas ouviram com muita atenção tudo o que eu dizia. A Diretora da Escola, Silvana, mostrava-se muito empolgada com a ideia de implementação de mudanças na rotina escolar. Comentou que sentia uma grande parte dos alunos desmotivados e muitos profissionais também, apesar de sua dedicação e compromisso. Recebeu a notícia com os olhos luminosos.

Dirigi-me, então, à Laura e perguntei o que pensava sobre o projeto apresentado. Ela olhou para mim e disse que era algo que a encantava, pois ela ama o campo e não tem nenhuma vergonha de ser “da roça”. No entanto, sabia que muitos jovens, especialmente, sentiam-se reprimidos diante de sua “identidade interiorana”. Completou dizendo que apoiaria a iniciativa da equipe da SEMED em promover modificações na escola.

Combinamos com elas o próximo passo para que o projeto pudesse ser desenvolvido. Esclarecemos que a comunidade escolar seria a primeira a ser

consultada sobre sua adesão ou não à proposta. A reunião com os profissionais da Escola ficou marcada para o dia 13 de agosto de 2010.

Neste dia, fomos eu, Ana Paula Moschen Brumatti – Coordenadora das Escolas do Campo no município, Mônica Pereira Andrade Nascimento – Superintendente Pedagógica na SEMED - e Ana Carla Loss Furlan - Coordenadora e monitora na EMEF “Agroecológica” - para a EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Ana Carla havia participado da reunião naquela Escola Distrital, no ano anterior. Chegamos por volta das 10 horas. Percebemos que havia um barulho extra no pátio interno da Escola. Era o último dia da gincana realizada em comemoração ao dia do estudante. As/os estudantes e todas/os as/os profissionais estavam envolvidas/os com as atividades da gincana.

Ficamos um bom tempo do lado de fora dos muros da Escola, observando os espaços. A Escola em meio a casas, muradas como ela. À frente dela a quadra de esportes. Aparentemente esquecida. Sem nenhum atrativo além da cobertura e do cimento do piso. Concreto e alumínio reforçando a ideia de não pertencimento daquele espaço àquele lugar. Ao redor terra e muro.

Sentimos uma certa desolação ao perceber que o lugar poderia ser melhor aproveitado. Mas sempre é tempo de pensar sobre o que vemos, temos e desejamos. Segundo Marx (1987), “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, p. 15).

O que o passado transmitiu para aquela comunidade escolar? Entramos na Escola. As/os estudantes estavam sendo encaminhadas/os para as salas de aula. Muita agitação e burburinho. Alunas/os falando bem alto. Profissionais também. Confusão para organizar as/os estudantes novamente nas salas de aula e preparar sua saída.

A Diretora, a Coordenadora de Turno do matutino e alguns dos professores vieram nos receber, sempre com cordialidade e atenção. Dissemos que poderiam ficar tranquilos, pois aguardaríamos por eles na sala onde aconteceria a reunião. Fomos

encaminhadas para o laboratório de informática da Escola. Era o mesmo espaço onde acontecera a reunião com o grupo da Escola, no ano anterior. A sala, repleta de cadeiras, tinha também muitos materiais que estavam sendo confeccionados para o desfile cívico escolar, que aconteceria no dia 22 de agosto, em comemoração ao aniversário de emancipação do município. A Escola estava envolvida com os preparativos para este evento.

Às 11 horas a reunião com o grupo de professoras/es e com a equipe gestora da Escola teve início. Destaquei o porquê de convidarmos todos para aquele momento. Retomei as ações acontecidas desde o ano anterior, relacionadas à Formação específica para as/os profissionais das Escolas Distritais. O objetivo era evitar uma relação marcada por “desencontros” ou por um “encontro entre estranhos”, conforme sinalizado por Bauman:

Os estranhos se encontram numa maneira adequada a estranhos; um encontro de estranhos é diferente de encontros de parentes, amigos ou conhecidos – parece, por comparação, um “desencontro”. No encontro de estranhos não há retomada a partir do ponto em que o último encontro acabou, nem troca de informações sobre as tentativas, atribuições ou alegrias desse intervalo, nem lembranças compartilhadas: nada em que se apoiar ou que sirva de guia para o presente encontro. O encontro de estranhos é *um evento sem passado*. Frequentemente é também *um evento sem futuro* (o esperado é não tenha futuro), uma história para “não ser continuada”, uma oportunidade única a ser consumada enquanto dure e no ato, sem adiamento e sem deixar questões inacabadas para outra ocasião. Como a aranha cujo mundo inteiro está enfeixado na teia que ela tece a partir de seu próprio abdome, o único apoio com que estranhos que se encontram podem contar deverá ser tecido do fio fino e solto de sua aparência, palavras e gestos. No momento do encontro não há espaço para tentativa e erro, nem aprendizado a partir dos erros ou expectativa de outra oportunidade (BAUMAN, 2001, p. 111).

A Diretora da Escola – Silvana Luchi Guerra – disse ao grupo que estava muito feliz com a possibilidade de aprimorar o trabalho desenvolvido por todos e que confiava no sucesso da “empreitada”, desde que houvesse, efetivamente, a adesão das/os profissionais. Salientou que somente com a confiança de todas/os, ali presentes, é que o Projeto poderia continuar a ser pensado.

Reforcei a colocação da Diretora e indaguei se todos concordavam com a proposta. Inicialmente ninguém se manifestava. Interpretei o silêncio como uma representação para o receio que o grupo deixava transparecer em relação ao que seria

desenvolvido, já a partir do próximo ano letivo. Contudo, era preciso romper o silêncio e ouvir suas considerações.

Das dezessete (17) pessoas presentes na reunião seis (6) se manifestaram explicitamente, dizendo que concordavam com a dinamização do projeto na Escola. As demais, por serem contratadas em designação temporária, mantiveram-se caladas. Quando novamente perguntei o que pensavam uma delas disse que o projeto era muito bom, mas elas não tinham nenhuma garantia de que permaneceriam naquela Escola, no próximo ano. Por isso, ficaram em silêncio durante toda a conversa.

Disse que era importante ouvir o que tinham a dizer, independentemente de uma certeza sobre sua permanência ou não na Escola. Expliquei que elas não estavam sendo apenas informadas sobre o projeto, mas também consultadas. E que suas opiniões eram fundamentais para o projeto. Benjamin (1994), refletindo sobre a experiência da narrativa, registrou seu espanto diante do fato de que “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, p. 197). Segundo ele:

[...] a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1994, p. 203).

Nunes (2008) cita que “o sentido generoso da educação” é revelado quando educadores inspirados em Benjamin “[...] realizam a difícil tarefa de deixar o outro aprender, despertando-lhe o sentido da ação germinadora. Permitem que o aprendiz, com seus próprios recursos e empenho, metamorfoseie muralhas em portas” (p. 100). Segundo a autora, isso ocorre porque:

[...] o sujeito na experiência benjaminiana dispõe da possibilidade de surpreender, e essa capacidade vem menos da novidade das suas perspectivas e mais de um trabalho constante e subterrâneo que recupera o antigo e lhe imprime novas camadas de significação, camadas tecidas e buriladas pela linguagem (NUNES, 2008, p. 96).

A linguagem é pouco exercitada nas relações humanas. É imprescindível recuperar sua força e espaço. Ela é significativa. Muitas falas foram significativas. Destaco a

do Professor de Geografia, quando disse que seria um desperdício de energia trabalhar com um grupo de profissionais contratados temporariamente que, depois de imersos na rotina escolar a ser vivenciada, seriam dispensados ao término do primeiro ano de trabalho com a nova proposta.

A Superintendente Pedagógica comentou que estudaríamos uma maneira de pensar a contratação de profissionais que tivessem o perfil para desenvolver o trabalho com a Pedagogia da Alternância, com as/os alunas/os do campo, para além das tarefas habituais de docência realizadas nas escolas da rede municipal de ensino. E que a Escola, caso viesse a ser especificamente uma Escola do Campo, uma Escola Comunitária Rural, teria profissionais que soubessem lidar com a dinâmica e estrutura escolares, diferenciadas das prescritas para as demais escolas. Sendo assim, gostaria que o grupo optasse por desenvolver o projeto e torcia para que fosse um trabalho exitoso, que mudaria o quadro descrito por algumas pessoas, durante a reunião: muitos alunos agitados e descompromissados, grande quantidade de famílias sem comprometimento com a escolarização de seus filhos e profissionais desmotivadas/os por causa disso.

Completo reforçando que, se o trabalho fosse bem sucedido, seria mais fácil lidar com as questões colocadas durante a reunião, como, por exemplo, pensar em estabelecer outras parcerias para a manutenção da contratação de profissionais⁴² – que por ora estão como temporárias/os.

Como o horário já estava bastante avançado perguntei ao grupo como seria melhor que divulgássemos o projeto: na Escola, em uma reunião única, ou nas próprias comunidades. O grupo foi unânime ao afirmar que seria muito mais interessante se tivéssemos condições de nos reunir com as pessoas das comunidades, nas próprias comunidades, explicando o projeto e tirando as dúvidas que, porventura, tivessem. Combinamos que faríamos dessa maneira e que começaríamos as reuniões a partir

⁴² No ano de 2011 está previsto um concurso público para a contratação de profissionais para o setor educacional, em Colatina. As/os profissionais desta Escola, que se encontram em processo de designação temporária, poderão participar do referido concurso, o que lhes traria estabilidade em sua contratação, caso venham a ser aprovadas/os. É uma alternativa real para a manutenção do grupo na Escola e no projeto em questão.

do mês de setembro do corrente ano, nas comunidades, com as pessoas das comunidades.

Deixei bem claro que se alguém tivesse alguma ideia interessante sobre como melhorar o que estava proposto deveria nos procurar para dizer o que pensara, pois realizamos mais e melhor coletivamente do que de modo isolado.

Por volta das 13h30min a reunião se encerrou. Fomos almoçar juntas/os. Em seguida, as professoras que teriam aulas naquela tarde dirigiram-se para suas classes. Quem não tinha mais o compromisso de ficar na Escola foi embora. Ficamos um tempo ainda, conversando com a Diretora, olhando cada espaço da Escola, pensando em possíveis mudanças estruturais no tocante aos aspectos físicos, especialmente no caso do novo refeitório e da cabana, a ser construída no pátio da Escola.

Conversamos sobre o cronograma de reuniões nas/com as comunidades e sobre o que deveria ser abordado no momento dessas reuniões. A Diretora estava muito animada e dizia como desejaria ver a Escola mais bonita, mais cuidada, com as pessoas mais motivadas. Disse que “o projeto é muito bom, mas papel sozinho não executa nada”. Boas ideias são realmente boas quando postas em prática de maneira adequada. Todas concordamos que, para que o trabalho desse bons resultados, seria preciso muito esforço, de todas/os nós e das demais pessoas envolvidas com a vida escolar naquela Escola.

Retornamos para a SEMED, cansadas, mas com a sensação de que havíamos dado um passo decisivo para a estruturação do projeto. O grupo estava ciente da proposta, questionara, ficara incumbido de sugerir possíveis melhorias para o que havia sido proposto e as comunidades seriam comunicadas sobre o trabalho pensado.

Ao chegarmos à SEMED nos reunimos com a Senhora Secretária Municipal de Educação e passamos como fora a reunião. Ela ficou bem satisfeita e disse que deveríamos dar andamento aos trabalhos já iniciados. Nosso cotidiano nos esperava com outras demandas e nos dispersamos, naquele momento, mas cientes de que

precisaríamos manter contato constante para continuarmos com o que havíamos definido, em conjunto com o grupo da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”.

Preocupada - e feliz - com as mudanças que vinham se desenhando desde as primeiras discussões nos estudos do Subprojeto do FOCO, com as comunidades escolares das Distritais, especialmente a de Angelo Frechiani, solicitei um encontro com o Prefeito Municipal – Senhor Leonardo Deptulski, que foi agendado para o dia 08 de outubro do ano de dois mil e dez. Às 14 horas estava, no gabinete do Prefeito, juntamente com a Secretária de Educação, a Coordenadora das Escolas do Campo e a Superintendente Pedagógica da SEMED.

Fomos ouvidas atentamente pelo Senhor Prefeito, que disse que desejava iniciar um trabalho diferenciado no que concerne à oferta de educação formal para as comunidades rurais. E que queria discutir sobre a possibilidade de construção de uma escola-família em uma das comunidades do município, talvez no próprio Distrito de Angelo Frechiani. Disse que poderíamos dar andamento ao projeto apresentado.

Sonho coletivo. As propostas levadas comungaram com as do dirigente municipal e com as das comunidades do Distrito. Muito trabalho a ser realizado. Muita vontade de fazê-lo bem feito. Escola e realidade em movimento constante.

4.2 As/os professoras/es e sua ação pedagógica

O Brasil foi colônia de Portugal de 1500 a 1822 e guarda resquícios de colonizado, pois sua história foi bem diferente da que gostaríamos. Interesses oligárquicos se consolidaram por meio da manutenção de políticas excludentes e “elitistas”. O grifo deve-se ao fato de que, numa análise sociológica felizmente já ultrapassada, “elite” é uma minoria mais culta, mais forte, que domina a coletividade. Obviamente, os instrumentos educacionais estiveram - estão? - a serviço da manutenção dessa situação por séculos.

Se pensarmos que o Brasil passou a ser um país mais urbano do que rural apenas em meados do século XX guiaremos nosso raciocínio para o entendimento de que, até então, a educação que se tinha - ou que não se tinha - não poderia ser pensada em termos de atendimento à população urbana ou rural. Os que residiam em áreas rurais eram em número consideravelmente superior aos que se encontravam em áreas urbanas, até a década de 50 do século passado.

A escolarização chegava para as elites, estivessem no campo ou na cidade. Quem podia pagar e cobrar pelos serviços prestados fazia isso. E certamente não eram as populações de baixa renda. Certamente nosso país é um lugar de desigualdades, em vários níveis. O educacional, infelizmente, não escapa a essa condição. Brandão nos convida a pensar sobre isso:

Em sociedades regidas pela desigualdade, pelo arbítrio, e pelo controle ilegítimo da liberdade, a exclusão dos outros que não nós e a submissão do saber e do trabalho humano a fontes de poder e de interesses situadas fora dos direitos essenciais da pessoa, não existe a possibilidade de uma ciência isenta e objetivamente neutra e imparcial (BRANDÃO, 2003, p. 23).

A instituição escolar – e a própria educação enquanto ciência - existe a partir da compreensão de que todos os atores presentes e atuantes no contexto e na comunidade escolar são sujeitos ou “sujeitados” da/pela história local, assentada nas relações que se estabelecem no/com o cotidiano escolar.

Relações que se completam, se complementam, se expõem e se confrontam contínua e efetivamente. A discussão sobre “a” escola vem se sustentando há centenas de anos. A perspectiva da educação como campo de estudos específico é recente. Vem sendo assim percebida nos últimos cinquenta anos. Popkewitz registra que:

[...] não deixa de ser irônico, no entanto, que o desejo de produzir novos graus de liberdade e autonomia dos professores, graças às Ciências da Educação, tenha produzido historicamente efeitos contrários no que diz respeito às suas responsabilidades. As novas tecnologias em desenvolvimento tendem a acentuar a regulação das vidas do professor, através de um processo de individualização que o sujeita a intermináveis supervisões feitas por si próprio e pelos outros (POPKEWITZ, 1992, p. 45).

É válido problematizar sobre a questão da escola e sobre o campo da educação. A formação da/o profissional da docência deve estar atrelada à realidade, às demandas da atualidade, às questões que mobilizam os pensares e os agires. A formação docente precisa se desvincular de discursos homogeneizadores. Cada grupo, cada escola, cada rede é uma estrutura ampla e merece ser vista e considerada. Silva (1995) enfatiza que:

[...] é importante que os/as educadores/as comecem a entender as novas configurações econômicas, políticas e sociais através de uma ótica que focalize as dinâmicas culturais em jogo na luta por hegemonia e predomínio político. A sociedade é entendida nesta perspectiva como centralmente atravessada por lutas em torno da afirmação de discursos, narrativas e saberes que tentam definir o social e o político de formas muito particulares, intimamente vinculadas a relações de poder e de domínio. Boa parte da força dessas narrativas particulares decorre precisamente de seu suposto caráter universal, inevitável e natural (SILVA, 1995, p. 186).

A/o profissional da docência ainda é vista/o como alguém que “ministrará” aulas, em um espaço-tempo escolar massificante e homogeneizador, quase sempre sob a ótica e a lógica urbanas. Muito há que se fazer para mudar o atual quadro da educação brasileira. Em pleno século XXI, a compreensão sobre o fazer pedagógico deve ser expandida e redirecionada.

O sujeito docente precisa se desvincular do “sujeitamento” às condições de invisibilidade ou alheamento com as quais se depara no cotidiano escolar, sustentadas pela e na sociedade atual. Em linhas gerais, os professores continuam sendo vistos como “dadores de aulas” e reprodutores da lógica do mercado, excludente e massificadora, apesar das muitas ações que primam pela reversão dessa realidade. De acordo com Tristão (2002):

[...] falar sobre os desafios da educação de modo geral é falar, também, sobre os desafios do educador ou da educadora. Compete a nós, educadores, discutir com seriedade as bases conceituais que sustentarão a educação deste século. Serão preocupações e interesses eminentemente econômicos, visando à manutenção da lógica insustentável, de mercado ou, aproveitando o momento de transição paradigmática na sociedade contemporânea, poderemos promover uma discussão mais abrangente, que resgate a formação de um conhecimento contextual e global? Necessitamos de profissionais capazes de discutir globalmente as questões e de buscar soluções em nível sistêmico (TRISTÃO, 2002, p. 169).

Escolarizar o indivíduo e favorecer a sua percepção de que é um sujeito com potencial e capacidade de agir sobre e no mundo é tarefa complexa e que exige investimentos. Recursos estruturais físicos por si só não darão conta de reverter a situação anteriormente descrita. É necessário investir essencialmente nas pessoas. Gente formando gente que formará “novas gentes”.

Atualmente, discute-se muito sobre a tensão entre o “local” e o “global”, posto que a globalização é a palavra de ordem no momento. Em outras épocas outras palavras sustentaram os discursos divulgados e aceitos. Precisamos repensar nossas ideias, nosso modo de pensar e agir, pois, se bem o fizermos, obteremos resultados mais satisfatórios. A globalização, por exemplo, pode vir a ser ponte para o “fortalecimento de identidades locais” e para a “produção de novas identidades” e não condição para retrocessos e rupturas (HALL, 2002, p. 84). Ou não. Essa palavra precisa ser analisada com mais cuidado. Aparentemente, mobiliza a coletividade, mas, na prática, o que se percebe é uma alienação cada vez maior em relação ao coletivo.

A consolidação do saber, no que se refere ao desempenho da função docente, está intrinsecamente atrelada ao desenvolvimento da coletividade. As práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas, espaço único e assegurado para a experientiação das vivências da comunidade escolar.

As/os docentes não atuam isoladamente, mesmo quando planejam, pois precisam pensar sobre a realidade de sua (s) classe (s) e de sua escola, que por sua vez não existem isoladamente, mas coexistem no entorno, no local, no mundo. Houve avanços enormes na formação das/os professoras/es nos últimos anos, mas também grandes contradições. Teoricamente, reflete-se bem mais sobre as questões relacionadas à atuação docente e à formação profissional continuada. Na prática, entretanto, muito há por se fazer.

Enquanto as propostas de formação inicial e continuada continuarem a oscilar entre as tão proclamadas dicotomias pontuadas pela modernidade, as/os professoras/es continuarão a pensar de acordo com esta lógica binária, de confronto entre saberes,

não de equilíbrio entre os mesmos. Segundo Gallo, é tudo “uma questão de método”:

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. Deste ponto de vista, os conteúdos a serem trabalhados são expressão da instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no método de trabalho pedagógico. A educação é, pois, uma questão de método (GALLO, 2002, p. 20).

É imprescindível intensificar nosso olhar para a formação docente, atentando para o fato de que discurso(s) reverbera(m) na sociedade, na escola, no local onde os sujeitos residem e nas relações que se estabelecem entre esses sujeitos. E esses discursos não se difundem em um vazio. Preenchem espaços, lacunas que teimam em persistir em meio a muitas costuras feitas para amarrar, de fato. O tecido é fino. A luz passa de vez em quando. A costura envelhece. A linha quebra, mas “[...] olhar os mestres é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica” (ARROYO, 2000, p. 12).

4.3 Comunidades e reuniões: ingredientes de sucesso para a mobilização

A educação camponesa se constrói a partir de um movimento sócio-cultural de humanização. Centraliza-se na busca pela pedagogia do ritual, do gesto, do corpo, da representação, da comemoração e do ato de fazer memória coletiva. As pessoas, gente simples do campo, tornam-se sujeitos culturais celebrando sua memória ao resgatar a identidade por meio da educação. Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros (as), reduz alunos (as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando (NASCIMENTO, 2002, p. 455).

Comunicação. É a palavra de ordem em se tratando de mobilizar pessoas para uma determinada ação. Comunicar que poderia ser escrita uma outra história, nas escolas do campo, em nosso município. Que a educação escolar não deveria continuar atrelada a modelos estereotipados e distanciados da realidade das/os estudantes. Que os sujeitos do campo têm saberes e identidades. Que a educação não é sinônimo, necessariamente, de manutenção do *status quo*, mas que pode vir a ser instrumento para a transformação social. Tarefa que se colocava diante de nós.

Quando havíamos feito a reunião com as/os professoras/es da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, para apresentar a proposta de mudar a estrutura organizacional da Escola, ficou combinado que faríamos reuniões com as comunidades atendidas pela Escola. Os agendamentos foram organizados pela direção da Escola, por mim e pela Coordenadora das Escolas do Campo, na SEMED, Ana Paula Moschen Brumatti, e divulgados para cada uma das comunidades a serem visitadas.

Como haveria a oferta de atendimento para as classes dos anos finais do Ensino Fundamental na Escola da Comunidade de São João Pequeno e também nessa Escola seriam utilizados instrumentos da Pedagogia da Alternância, na dinâmica e organização escolar, a partir do ano letivo de 2011, ficou acertado que haveria reuniões também com as Comunidades que seriam atendidas na Escola de São João Pequeno.

A Secretária de Educação designou a Professora Ana Carla Loss Furlan, que estava respondendo pela Coordenação Geral na EMEF “Agroecológica”, para assumir essa função na Escola de São João Pequeno, a partir de 2011. Desse modo, Ana Carla, que já estava bastante envolvida com todas as discussões relacionadas à Educação do Campo, no município, passou a se envolver ainda mais. Participou de quase todas as reuniões realizadas com as Comunidades atendidas pela EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Algumas passariam a ser atendidas na Escola de São João Pequeno.

Juntamente com Ana Paula, preparei a pauta que seria norteadora para as discussões, em cada uma das reuniões a serem feitas com as comunidades do Distrito. Guiávamos nossos pensamentos e fazeres por palavras como as de Batista (2007):

[...] Identifica-se, nos movimentos sociais do campo, a tentativa de realçar alguns traços da identidade dos sujeitos em movimento e da educação voltada a eles. Destacam-se, entre outros: a busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; o trabalho camponês como princípio educativo; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo; a educação como instrumento intrínseco ao projeto de sociedade e de desenvolvimento que defendem. Esses elementos embasam a construção de um paradigma de educação construído pelos sujeitos coletivos que afirmam, reivindicam uma educação identificada com eles mesmos (p. 176).

Essa compreensão nos dava forças para contribuir com as ações voltadas para a educação do campo, em nosso município. Participei das reuniões em duas das comunidades atendidas pela EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, pois aconteciam à noite e em alguns dias da semana eu trabalho como professora em uma instituição de ensino superior, em Colatina. Nas reuniões em que participei, fiquei responsável por redigir as atas e por encaminhar a pauta, juntamente com Ana Paula Moschen Brumatti.

As reuniões aconteceram do dia 28 de outubro de 2010 ao dia 23 de dezembro de 2010, com as Comunidades de Bela Aurora, Córrego João Pretinho, Monte Belo, Monte Alverne, São Roque da Boa Esperança, Mattedi, Cascatinha do Pancas, Floresta, Nossa Senhora Aparecida, Ângelo Frechiani, Reta Grande, Jequitibá, Aurélio Pretti, Santana.

Foram, ao todo, nove reuniões. Ana Paula esteve em todas elas. A Diretora da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, Silvana Luchi Guerra, que participou de todas as reuniões com as comunidades atendidas pela Escola da Reta Grande, comentou:

Foi muito rico estar próxima às famílias e comunidades. Ouvir as pessoas, saber o que pensam sobre a Escola, sobre o trabalho desenvolvido na Escola e perceber que se importam com o futuro da Escola. Mudar é sempre muito difícil, mas sabendo que será um processo abraçado por

muitos, pela maioria, é gratificante. O cansaço chega, mas passa quando estamos no meio das pessoas, conversando sobre os rumos da educação do campo que tanto queremos.

Além das reuniões feitas com as comunidades atendidas pelas Escolas, houve um momento muito rico de formação, no dia 04 de dezembro de 2010, nas dependências da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Foi um encontro de formação que contou com a presença de representantes das famílias das Escolas da Reta Grande (EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”) e de São João Pequeno (EMCOR “São João Pequeno”), representantes das Comunidades de São Roque da Boa Esperança, Bela Aurora, Reta Grande, Patrimônio do Moschen, Córrego do Chapéu, Germaninho, Monte Belo, Floresta, Monte Alverne e Jequitibá, um Vereador do Município de Colatina e representantes da Assembleia de Pais da EMEF “Agroecológica”.

O Formador responsável por conduzir esse momento formativo foi Roberto Telau. Eu e Ana Paula Moschen Brumatti estávamos presentes nesse dia. O estudo aconteceu das 8h às 13h. Houve o desenvolvimento de uma mística⁴³ para iniciar as reflexões. O Formador apresentou os objetivos do encontro e detalhou sobre a proposta do trabalho a ser desenvolvido na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e na Escola de São João Pequeno, a partir do ano de 2011.

O foco da formação foi estudar sobre a Pedagogia da Alternância: histórico, princípios, parcerias estabelecidas, dinâmica de funcionamento dos trabalhos pedagógicos na Escola, nas famílias e nas comunidades, trabalho em equipe, integração Estudante, Escola, Família e Comunidade. E sobre como essa metodologia poderia colaborar com as ações a serem dinamizadas na Escola, desde que as pessoas se envolvessem com as propostas pensadas coletivamente.

Quando Roberto Telau perguntou por que a escola surgiu e como era a educação quando não existiam escolas um pai respondeu que “[...] quando não tinha escola, tinha família para ensinar o que era preciso. E que os pais ensinavam aos filhos um

⁴³ Mística é uma atividade que faz parte da rotina educativa das Escolas Famílias Agrícolas. Envolve as pessoas que se fazem presentes nos momentos formativos. Cada mística é pensada a partir de um tema importante da realidade, a ser discutido ou salientado.

ofício. Hoje não é mais assim [...]”. Um outro pai disse: “[...] A escola surgiu para trazer saberes, ué [...]”.

O Formador continuou a questionar: “[...] Então, fora da escola não há saberes? Quem nunca foi à escola não sabe nada? Como é isso?”. E deu o seguinte depoimento: “[...] Aprendi a letra “U” a partir da palavra “UVA”. Em minha região, nem havia uva. Eu nunca havia chupado nem visto uma uva [...] Havia outras maneiras de aprender as letras?”. Os questionamentos mobilizaram as pessoas presentes. Edivaldo Noventa, um dos líderes da Comunidade da Reta Grande, que muito lutou para conseguir que a Escola fosse apropriada para o meio rural, disse:

[...] As pessoas confundem qual é o papel da escola. Ninguém vai para a escola para aprender tudo. Chegamos na escola sabendo um monte de coisas, todas muito reais e práticas. A escola deveria complementar o que sabemos. Nem sempre isso acontece. Muitas das vezes a escola se distancia de nossa gente, de nossa cultura, da terra. Dizem que a escola existe para nos dar educação. Hoje, as crianças estão mais mal educadas [...] Há 70 anos as pessoas escreviam com um pedaço de carvão em uma espécie de pedra. Depois tinham que apagar tudo para escrever de novo. Estudava-se até a 4ª série, quando muito, e até podia ser professor, mesmo com esse pouco estudo. Mas as pessoas valorizavam e respeitavam o que tinham. Hoje as crianças têm tudo, coisas materiais, mas não valorizam. Não tem apego pelo trabalho, porque dizem que é proibido que criança trabalhe. Claro! Deve ser proibido explorar as crianças, mas ensinar pra elas o valor do trabalho é importante demais! A família deixa toda a responsabilidade para a escola. A escola diz que sozinha não dá conta. E a peleja continua [...] É preciso que a gente mude essa história, pessoal! E é pra isso que queremos mudar a Escola [...]

As discussões continuaram. Todas as pessoas participaram do debate, dando opiniões e sugestões de como gostariam que fosse o trabalho na Escola. Ao final do encontro, foi feita a escolha de dois representantes que fariam parte da Comissão que colaboraria, mais de perto, com os trabalhos escolares, a partir do próximo ano letivo.

Durante o almoço, sentei-me perto de um jovem pai, da Comunidade de São João Pequeno. Ele me dizia do quanto estava feliz com toda a movimentação para trazer a escola de anos finais do Ensino Fundamental novamente para essa

Comunidade⁴⁴. E eu falava para ele do quanto eu estava feliz com toda a garra das pessoas daquele lugar, para conseguir alcançar esse objetivo. Então ele disse:

[...] Sabe, nós queríamos isso há muito tempo. Mas não tinha muito certo como fazer. Vocês disseram que a gente podia. E a gente pode. Falaram que era preciso que todos se juntassem. E a gente se juntou. Tem muita gente junto nessa. As crianças vão ter a escola pertinho, de novo. Nós vamos ficar tranquilos. É muito bom! Vocês não sabem como é bom! E melhor ainda é participar de um dia como hoje! Estou estudando, aprendendo. Sinto que sou capaz [...]

Eu me senti verdadeiramente aprendiz. E ciente de que a cada dia aprendemos muito e mais. Como as pessoas, nas comunidades onde estive, deixaram suas marcas em mim! Profundas! Palavras ditas com preocupação, cuidado, zelo pelos rumos da Escola e da educação de seus filhos. Outras ditas até com rispidez, mas que representavam toda a tensão vivenciada. Muitos nunca tinham ouvido falar em Pedagogia da Alternância. Outros já e até conheciam experiências relacionadas a ela.

⁴⁴ Na comunidade de São João Pequeno havia a oferta de escolarização para crianças e adolescentes, da 1ª até a 8ª série, mas, a partir da década de 90 passou a existir a oferta apenas para os estudos até a 4ª série.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS CONTEXTOS FORMATIVOS

A realidade é a maior formadora de todos nós. Existe por si mesma. É o que é e não o que é dito. É a vida que nos ensina a lidar com adversidades, surpresas, angústias e desafios. Essa é a essência de viver. Freire fala sobre sua vida e sua experiência. A seguir transcrevo “Paulo Freire por si mesmo”, texto que se encontra na Primeira Parte da obra “Conscientização” (1979):

Nasci em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela.

Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai.

Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe.

Ele morreu há muito tempo, mas deixou-me uma marca indelével.

Ela vive e sofre, confia sem cessar em Deus e sua bondade.

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva. As mãos de meu pai não haviam sido feitas para machucar seus filhos, mas sim para ensinar-lhes a fazer coisas. A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1831 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente.

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens.

Com dificuldades enormes fiz meu exame de admissão ao ginásio aos 15 anos, quando ainda escrevia *rato* com dois *rr*. Aos 20, porém, no curso pré-jurídico, já lera os “Serões Gramaticais”, de Carneiro Ribeiro, a “Réplica” e a “Tréplica” de Rui Barbosa, alguns gramáticos portugueses e outros brasileiros, e começava a introduzir-me em estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem, enquanto me tornava professor do curso ginásial. Iniciei, então, leituras de obras básicas da literatura brasileira e algumas estrangeiras.

Como professor de Português, satisfazia o gosto especial que tinha pelo estudo de minha língua, ao mesmo tempo em que ajudava meus irmãos mais velhos na sustentação da família.

Nesta época, devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe.

Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde, por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros.

Atendendo à irresistível vocação de pai de família, casei-me aos 23 anos, em 1944, com Elza Maia Costa Oliveira, hoje, Elza Freire, pernambucana do Recife, católica também. Com ela prossegui o diálogo que aprendera com meus pais. De nós vieram ao mundo cinco filhos, três moças e dois meninos, com quem ampliamos a nossa área dialogal.

À Elza, professora primária e, depois, diretora de escola, devo muito. Sua coragem, sua compreensão, sua capacidade de amar, seu interesse por tudo que faço, sua ajuda nunca negada, e sequer solicitada (pressente a necessidade da ajuda), me têm sempre sustentado nas mais problemáticas situações. Foi a partir do casamento que comecei a me preocupar sistematicamente com problemas educacionais. Estudava mais Educação, Filosofia e Sociologia da Educação que Direito, curso de que fui um aluno médio.

Licenciado em Direito pela atual Universidade Federal de Pernambuco, tratei de trabalhar com dois colegas. Mas abandonei o direito depois da primeira causa: um assunto de dívida. Após falar com o jovem dentista, devedor tímido e vacilante, deixei-o ir em paz: que passe sem mim, que prescindia do advogado; sentia-me muito feliz por não o ser daí por diante.

Trabalhando num departamento de Serviço Social, se bem que do tipo assistencial – SESI –, repeti meu diálogo com o povo, sendo já um homem. Como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco, e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961. Isto teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor.

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.

Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...”

O que aparecia muito claramente em toda esta experiência, de que saí sem ódio nem desesperação, era que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima⁴⁵.

No trecho supracitado temos uma aula de História do Brasil. Ao falar de nossa história, reportamo-nos a fatos vivenciados ou conhecidos por outras tantas pessoas. Freire fez isso. Para o leitor atento e questionador, quanto por buscar a

⁴⁵ Nota de rodapé constante na página 10 (FREIRE, 1979): “Cf. ALVES, Márcio Moreira, *Cristo del Pueblo*, Santiago, Ercilla, 1970”.

partir das pistas deixadas no texto em questão: “[...] A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jabotão, onde parecia menos difícil sobreviver” ou “[...] O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias”.

Será que essas pistas são parte da História Brasileira? Ou foram deixadas de lado pela historiografia nacional? Como são estudados os fatos históricos nas escolas, em nosso país? Qual é a história contada? Quem são os heróis? E os vilões? Freire expôs seus pensamentos. Foi exilado. Quando retornou ao Brasil, já conhecido e admirado mundialmente, não foi exaltado. Sua própria pátria não reconhece, como deveria, seus trabalhos como educador popular.

Falar de si é um desafio. Viver sua vida é desafio constante. Perceber que a vida educa é complexo. Viver é um ato de coragem. A vida é posta, aqui, como sinônimo de movimento, não de comodismo. A vida, na docência, exige movimento constante. É pulsante. Freire (1979) lista algumas ideias-força que sustentam a prática educativa, numa perspectiva de caminhada e projeção:

1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) [...]

[...] 2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto [...]

[...] 3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. [...]

[...] 4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura.

A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura.

A cultura [...] tem, com efeito, um sentido muito diferente e muitíssimo mais rico do que tem no uso ordinário. A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, à natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens [...]

[...] 5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando [...]

[...] 6. 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 [...] (FREIRE, 1979, p. 19-21).

A realidade não é a matriz curricular na maioria das escolas. Ela é quase sempre desconsiderada porque o que se pretende é informar aos alunos sobre a cultura acumulada pela humanidade, a partir de versões padronizadas e definidas fora do ambiente escolar. Por muitas vezes, a realidade nem é percebida no fluxo do cotidiano escolar formal. É mais salientado o percurso do livro didático do que os fatos que acontecem a todo o momento e que, hoje, são noticiados em tempo real.

Freire (1979) enfatiza que a realidade é desprovida de significados para quem não percebe o alcance de seu fazer histórico, enquanto sujeito histórico. Ser professor/a é colocar-se em posição de investigador/a permanente. Entretanto:

[...] o professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então, fala de um tema estranho à experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é “encher” os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido (FREIRE, 1979, p. 41).

Para que a realidade escolar, na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, pudesse ser analisada e redimensionada, era preciso que houvesse condições estruturais reais para que mudanças pudessem ser pensadas e executadas. Em janeiro de 2011, eu, Ana Paula Moschen Brumatti e Christina Helena Pretti Ogura, representante do setor de escrituração e burocrático da SEMED, fomos até as dependências da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para participarmos de uma reunião com representantes do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES).

O objetivo da reunião era firmar a parceria entre SEMED e MEPES, instituição patronal responsável pelo pagamento e acompanhamento das/os profissionais que atuam em Escolas Famílias, no Espírito Santo. A SEMED desejava que a

RACEFFAES, filiada ao MEPES, liberasse Roberto Telau e Lênin Sartori Sampaio para serem assessores diretos, na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, a partir do ano de 2011. O acordo foi feito.

No dia 17 de janeiro de 2011 o referido casal mudou-se para uma casa⁴⁶, alugada pela Prefeitura Municipal de Colatina, bem perto da Escola, na Vila da Reta Grande. E começou a estruturar os trabalhos e preparar a semana inicial de formação, para toda a comunidade escolar, o que aconteceu do dia 7 ao dia 11 de fevereiro de 2011, devidamente reservada no calendário escolar, que foi pensado de maneira diferenciada e peculiar.

Pouco tempo, mas mudanças diversas e intensas aconteceram e continuam a acontecer. A partir de fevereiro de 2011 a comunidade escolar se viu diante de demandas antes nem cogitadas. Todas/os tiveram que se adequar às propostas e sempre tiveram o direito de se posicionar, questionando o que estava sendo proposto e sugerindo outros possíveis caminhos.

A atuação docente passou a ser questionada pelas/os próprias/os professoras/es. Desde o ano de 2009, quando aconteceram os primeiros encontros de Formação Continuada e em Serviço, específicos para as comunidades escolares das Distritais, em Colatina, esse movimento vem ocorrendo. A partir de 2011, com mais força, considerando-se as experiências que vêm sendo vividas pelo grupo.

A princípio, com desconfiança e receio, as/os professoras/es faziam perguntas aos assessores da SEMED ou da RACEFFAES, sobre como poderia ser dinamizada a Alternância, na Escola. Posteriormente, o sentimento passou a ser de esperança, mas ainda de apreensão. Como quando fazemos uma reforma em nossa casa, sem sairmos dela. Precisamos tirar tudo do lugar, para que as mudanças necessárias sejam feitas. Há muito trabalho, porque quando as coisas estão fora do lugar conflitos aparecem. Mas, quando as mudanças são realizadas e o ambiente fica melhor, é gratificante!

⁴⁶ É nesta casa que são desenvolvidas as atividades práticas com as/os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, no turno vespertino.

Foi isso o que aconteceu. Nas demais Escolas Distritais também havia e há muitos que desejavam – e desejam – realizar mudanças na estrutura escolar e dinamizar outras metodologias no cotidiano educativo. Contudo, como seria impossível implementar mudanças, dessa ordem, em todas as quatro Escolas que participaram de todos os estudos continuados, até então, houve a urgência de se escolher uma Escola para ser a semente.

A EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” teve força suficiente para se projetar nessa empreitada, principalmente por estar rodeada por comunidades atuantes e idealistas, que buscaram o que tanto queriam: uma Escola apropriada à realidade camponesa, no campo. A participação de muitas/os profissionais dessa Escola em todas as formações que foram propostas pela SEMED, no Seminário proposto pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e na Formação Continuada e em Serviço que vem acontecendo, especialmente no “chão da escola”, é elemento fundamental para a obtenção dos resultados que vêm sendo observados no cotidiano escolar.

Para quem observa ou acompanha os trabalhos na Escola, é notável a mudança nos hábitos e nos comportamentos de todas e todos. Ouvindo as pessoas ficamos sabendo de mais detalhes. Em um momento descontraído, em uma de minhas idas até a Escola, em abril de 2011, conversando com a mãe de dois alunos que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola, ela disse:

[...] Antes era uma correria só... E uma gritaria danada... Agora todos sabem que são responsáveis por manter a Escola organizada. A coordenação é feita por todos e para todos. A meninada levou um susto no começo, pensando só que ia trabalhar, lavar louças, essas coisas... Mas não... Demorou um tempo... nem foi tanto... e perceberam que o trabalho não seria desumano... Tá até melhor em casa... Tão ajudando mais... (Risos). Sei que é pro bem deles mesmo... E estão mais dedicados a estudar. Fazem as tarefas com a gente, lá em casa... Vão até os vizinhos pra fazer um montão de perguntas... É muito bom... Tem coisas que eu não consigo entender, nem ajudar, mas chamo alguém para colaborar [...]

As/os professoras/es – monitoras/es de acordo com a Pedagogia da Alternância – responderam a um questionário, elaborado por mim, com a assessoria do Professor Erineu Foerste e da Coordenadora das Escolas do Campo, em Colatina. As respostas foram uma fonte inesgotável de informações para a pesquisa. E estão

difundidas por esse texto, em momentos específicos, como subsídios para as reflexões dinamizadas.

É notável a mudança nas práticas pedagógicas das/os docentes, na Escola. Estão mais dispostos e disponíveis. Aquele isolamento das pessoas, cada uma em seu espaço, não é mais comum de ser visto. Todas e todos se colocam à disposição para colaborarem com o projeto escolar, que é coletivo. O Monitor Edimilson Noventa disse o seguinte, em uma de nossas conversas, durante a reunião de estudos continuados, no dia 14 de maio de 2011:

[...] Estamos todos no mesmo barco... Aprendendo muito e trocando experiências. Eu sei que posso contribuir para o grupo. E por ser da comunidade, ainda mais... Conheço as pessoas, os lugares, as expectativas... É tudo muito novo, porque do jeito que fazíamos já sabíamos como fazer. Mas é tudo muito melhor, porque agora está mais prazeroso. Os estudantes e as famílias percebem que, sozinhos, conseguimos pouco. E eles estão bem mais próximos da Escola [...]

As aulas estão mais dinâmicas. As/os estudantes se responsabilizam por seus atos e por estudar. Obviamente, há aqueles que dão mais trabalho porque não incorporaram, ainda, a proposta da Alternância e as demais mudanças na Escola. São a minoria. A maioria dos estudantes se dispõe a participar dos grupos, nas comissões de autoorganização, para zelar pela entrada, pelo momento no refeitório, pelos murais, pela limpeza dos espaços (banheiros, pátio, salas de aula, cozinha), juntamente com as auxiliares de serviços gerais e as/os monitoras/es.

No dia 30 de junho de 2011 estivemos na Escola, mais uma vez. Eu e Mônica – Superintendente Pedagógica -, representando a SEMED e participando de uma reunião com representantes da Escola, do MEPES e das Prefeituras de Castelo e de Vargem Alta. A reunião foi organizada após a solicitação de ambas as Prefeituras⁴⁷, por meio das equipes das Secretarias Municipais de Educação, para que pudessem conhecer, de perto, as experiências pedagógicas desenvolvidas na Escola Distrital de Ângelo Frechiani.

⁴⁷ No dia 17 de agosto de 2011 a Secretária Municipal de Educação de Colatina e a Superintendente Pedagógica da SEMED receberam dois profissionais do Estado do Mato Grosso, que estavam no município, desde o dia 14 de agosto, para conhecer as experiências com a Alternância, nas EMCOR's "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" e "São João Pequeno".

Foi uma reunião muito significativa, que foi dinamizada pelo Coordenador Pedagógico – Roberto Telau –, com a colaboração e a presença da Diretora e de monitoras/es da Escola, que participaram e se envolveram com as discussões, relatando vivências e aprendizagens.

Pudemos acompanhar o momento do almoço na Escola. Sentamo-nos cada um/a em uma mesa, junto com as/os estudantes. Houve tempo para conversarmos com elas/es e saber mais detalhes sobre a proposta de organização escolar. Na mesa onde fiquei havia seis estudantes, dos 7º e 9º anos do Ensino Fundamental. Perguntei a elas/es sobre a Escola: se gostavam de estudar ali, por que, há quanto tempo estudavam na Escola, etc. Uma estudante do 7º ano deu o seguinte depoimento:

Sempre estudei nessa Escola, desde o prezinho [...] E sempre gostei daqui. Mas agora eu gosto mais, porque está melhor [...] A gente participa mais, ajuda a organizar o que vai ser feito [...] Hoje, por exemplo, quem está responsável por cuidar das mesas, no refeitório, é o 9º ano. E quem vai lavar as louças e limpar as mesas, junto com as serventes, depois, são estudantes dessa turma. Por isso almoçam antes da gente [...] Todo mundo ajuda em alguma coisa. É sempre assim. No começo, quando falaram que íamos ajudar nas tarefas, para a Escola ficar limpa, teve gente que não gostou nadinha [...] Mas todo mundo ajuda, de um jeito ou de outro. Tinha menino que ficava com medo de ser chamado de “mariquinha” se fosse escalado para lavar louças. Mas aí os monitores foram lavar primeiro ou junto com os estudantes, então ninguém mais ficou preocupado com isso [...]

Perguntei para essa estudante como conseguiram se organizar tanto, em tão pouco tempo. Ela respondeu, prontamente, que “[...] tinha muito momento para eles aprenderem isso, porque os monitores ensinavam isso para eles, todo dia”. Observei que a vivência das experiências propostas pela Pedagogia da Alternância, em momentos formativos permanentes, consolidou as práticas, que modificaram, completamente, a organização escolar.

Um dos estudantes, que estava conosco na mesa do refeitório, nesse dia, estava quieto. Questionei a ele se gostava de estudar na Escola. Ele respondeu que “[...] não muito, porque onde eu estudava não tinha que ficar trabalhando na Escola, não”. Os desafios são constantes e mobilizam a equipe escolar. Certamente, todos os dias são oportunidades para que todas as pessoas que convivem na Escola se

apropriem das estratégias propostas e percebam sua importância para a formação individual e social.

A metodologia da Alternância já foi amplamente explicitada e detalhada em outras pesquisas acadêmicas, como, por exemplo, na dissertação de Flávio Moreira, pelo PPGE - UFES, em 2000: “Formação e Práxis dos professores em Escolas Comunitárias Rurais – por uma Pedagogia da Alternância”. A dinamização e a compreensão dessa metodologia colaboraram para que, na Escola da Reta Grande, mudanças significativas tenham ocorrido. A Professora Maris, em conversa comigo, em uma das formações do Seminário desenvolvido em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, no IFES, Campus Itapina, em outubro de 2010, disse:

[...] Na primeira vez que ouvi falar dessa tal de Alternância, em um dia de formação, aqui mesmo na Escola, pensei: Ai, meu Deus, uma invenção de moda do pessoal da SEMED! E fiquei na defensiva, mesmo! Aos poucos, a Marleide e a Paula vieram, com jeitinho, convencendo a gente que devíamos, pelo menos, conhecer a proposta... Eu fui uma que perguntava um monte de coisa absurda, para que não desse certo... Não acreditava que era possível, não! No dia em que visitamos a Escola do Bley, em São Gabriel da Palha, fiquei muda... E olha que eu falo pra caramba! Não conseguia acreditar que os estudantes poderiam agir com tranquilidade e de modo organizado, sem que, para isso, tivéssemos que ficar mandando e até gritando... Estou convencida de que é possível... Não sei se estou fazendo certo, mas quero aprender a fazer... E acertar. As comissões autoorganizativas, as reuniões, os momentos coletivos [...] É tudo muito bom!

A maneira como o trabalho educativo vem sendo pensado supõe mudanças conceituais e de paradigmas. Os modelos e as referências de “escola” foram e são, continuamente, revistos e redimensionados. Com a certeza de que as concepções influenciam as ações, investimos na manutenção de estudos de Formação Continuada, na própria Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. O prédio escolar continuou no mesmo lugar, mas passou por mudanças na estrutura física e, principalmente, na estrutura pedagógica. A começar pela compreensão de que a Formação Continuada acontece a cada dia. Segundo Molina (2008), os processos de formação acontecem:

[...] nos momentos de manifestação, de organização social, de caminhada, de trabalho de campo, de preparação da mística, de trabalho coletivo, todos esses são tempos formativos e, às vezes tempos formativos muito mais ricos que os processos só de sala de aula (p. 59).

Os momentos específicos formais, que sistematizam a Formação Continuada, na Escola, exigem planejamento, ação e avaliação constantes. As propostas são pensadas pelo Coordenador Pedagógico – Roberto Telau – e as responsabilidades são divididas entre todas as pessoas que participam dos estudos. O grupo dos anos finais do Ensino Fundamental participa, desde o início do ano letivo de 2011, desses estudos continuados às sextas-feiras, no turno matutino, contando com a presença das/os monitoras/es da EMCOR “São João Pequeno”, que estão juntos nessa caminhada de estruturação das escolas em escolas de Alternância.

As duas escolas em questão ficam muito próximas. Para que as/os monitoras/es possam estudar todas as sextas-feiras, pela manhã, há uma outra organização dos tempos e espaços, de acordo com o projeto específico pensado para ambas as comunidades escolares.

É comum o trabalho com a Alternância para estudantes, em nível médio e em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, pois têm mais condições de se adaptar às mudanças de horários e espaços do que as crianças menores. Com essa certeza, mantivemos a proposta de intensificar os trabalhos com as/os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, nas duas Escolas supracitadas.

As crianças que estudam em classes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em ambas as Escolas, participam da movimentação do grupo escolar, aprendendo, especialmente em sala de aula, como pensar de modo a alternar e valorizar as aprendizagens na escola, na família e em ambiente comunitário.

As professoras que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são assessoradas, quinzenalmente, pela Coordenadora das Escolas do Campo, na SEMED. São ações do Projeto CRER, também um Subprojeto do FOCO. Ela vai até a Escola e dialoga com o grupo, propondo atividades e deixando que as professoras também o façam. Os temas geradores são o princípio da dinamização dos conteúdos escolares. E servem como base para a organização dos roteiros dos Planos de Estudos (PE's), a serem desenvolvidos pelas crianças em família e nas comunidades e, posteriormente, socializados em classe.

As turmas dos anos finais do Ensino Fundamental têm asseguradas as aulas dos componentes curriculares da base nacional comum, de segunda a quinta-feira, no turno matutino, das 6h40min às 11h30min. Às sextas-feiras permanecem em ambiente familiar e comunitário, períodos chamados de “estadia”, para que possam executar as ações pensadas coletivamente, na Escola, referentes ao Plano de Estudo proposto em cada semana.

O tempo da “sessão”, que é o período em que as/os estudantes ficam na Escola, é modificado, para atender à necessidade de se trabalhar, também, com a parte diversificada do currículo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº. 9394/96:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Um dos princípios da Alternância aponta para o fato de que o/a estudante aprende vivenciando, experienciando, e não apenas quando está na escola. Desse modo, a escola é um dos espaços educativos onde o/a estudante tem a possibilidade de aprender. E não o único. As/os monitoras/es são profissionais da educação que têm a responsabilidade de informar sobre conhecimentos científicos que se consolidaram socialmente, no decorrer das atividades e experiências humanas.

Entretanto, a escola é um espaço educativo que deve estar constantemente conectado ao demais. A família, por exemplo, é local de educação informal, por excelência. Segundo Gohn (2001), a educação no seio familiar ocorre espontaneamente, carregada de valores e representações. Acontece de maneira natural e permanente, sem que haja a intencionalidade de se buscar determinadas qualidades e/ou objetivos, a partir da ação de sujeitos também determinados. A

autora ressalta que a educação não formal está presente nas associações de bairro, nas organizações sociais e nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos, nos partidos políticos e nas Organizações Não Governamentais – ONG's.

No decorrer da pesquisa, pude experienciar o que Gohn reforça. O casal que passou a atuar na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, a partir de fevereiro de 2011, e que exerceu a função de assessoria pedagógica da RACEFFAES, nas formações acontecidas no decorrer do ano de 2009, com as comunidades escolares das Distritais, é um bom exemplo de como a participação em movimentos sociais e populares educa, em um processo de formação constante. Roberto Telau e Lênin Sartori Sampaio trouxeram suas experiências, enquanto educadores sociais, cujo trabalho tem por base a Pedagogia da Alternância, para a Escola da Reta Grande, especialmente, e para a de São João Pequeno.

Morando na Vila, bem perto da Escola, estão próximos da vida da comunidade local. No quintal da casa onde moram⁴⁸, atualmente, está a horta, organizada e mantida por monitoras/es e estudantes da Escola. A atividade prática em questão é, de acordo com depoimentos do casal, o lugar onde mais se percebe a essência da Alternância e da educação do campo: liberdade, trato com a terra, interrelações intensas de amizade, solidariedade e empenho coletivo. Segundo Roberto Telau:

[...] Na Escola as coisas mudaram. Claro. As pessoas estão compreendendo a lógica do trabalho proposto pela Alternância. Mas é na horta que tudo fica melhor e mais gostoso. Todos envolvidos com os trabalhos. Aprendendo de verdade. Levando para suas casas a dinâmica aprendida no espaço escolar. Outro dia mesmo, deu uma reportagem na TV Gazeta, mostrando a mãe de um de nossos alunos dizendo que ele aprendeu a fazer a horta, na Escola. E em casa organizou uma também, com a ajuda dela. Agora, tiveram que dividir o espaço, entre o que a família consome e o que negocia. Os vizinhos vêm comprar as hortaliças na casa deles, porque sabem que os produtos são agroecológicos e de qualidade. Ela falou, na televisão, com todas as letras, que seu filho está estudando com mais prazer e aprendendo um monte de coisas que utiliza, também, em sua vida. E que suas notas melhoraram...

⁴⁸ Esta casa está alugada pela Prefeitura Municipal de Colatina, para abrigar o casal de formadores que vem dinamizando os trabalhos com a Alternância nas escolas do campo da rede municipal. E também porque há, no terreno, espaço para a organização da horta.

A horta é, também, espaço para a formação continuada. Para Bastos (2000), “[...] o espaço/tempo escolar permeia e é permeado pelos demais espaços/tempos por nós vividos” (p. 17). Para ele:

[...] a formação dos profissionais de educação concretiza-se ao longo de sua vida profissional, pelos espaços por onde estes professores e professoras transitam. Diríamos, portanto, que reconhecer os espaços/tempos de formação dos profissionais de educação torna-se bastante significativo para entendermos como, onde e quando se processa essa formação (BASTOS, 2000, p. 18).

Esse autor acredita que “[...] a vida em seu sentido *lato* não se configura sistêmica, muito menos simples e linear, as relações entre trabalho, sociabilidade e subjetividade se dão entrelaçadas no processo de vida de cada ser humano” (p. 20). Desse modo, a formação do/a docente se entremeia a um vasto horizonte de relações, sujeitos, espaços, tempos e processos vitais. Não há como engessar nem os sujeitos nem os espaços e tempos formativos. Portanto, nessa pesquisa, pensar sobre a Formação Continuada das/os professoras/es da Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” não se limita a considerar como espaços formativos apenas os acontecidos na Escola ou em tempos determinados.

Um dos pontos destacados por Bastos (2000) é a identificação necessária dos “[...] ‘nós’⁴⁹ possíveis na rede de relações que se forma entre os vários espaços/tempos de formação do professor” (p. 37). É preciso identificar o coletivo e as conexões que há ou que devem existir entre os indivíduos que dele fazem parte, para que os processos educativos e formativos sejam, de fato, significativos para a coletividade.

Essa é uma das metas do processo de Formação Continuada e em Serviço que vem sendo dinamizado na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, em parceria com a SEMED, a RACEFFAES, o MEPES, a EMCOR “São João Pequeno”, as famílias e as comunidades camponesas.

Estabelecer e dinamizar parcerias é fundamental para o trabalho educativo, seja na escola ou em qualquer outro setor ou local. Contudo, é uma ação muito difícil de ser realizada. E quando realizada, difícil de ser mantida. É preciso empenho dos

diferentes atores e das diversas instituições para que os interesses particulares, sempre em jogo, não se sobreponham aos coletivos. Historicamente, trabalhar em parceria exige que sejam desenvolvidas ações, a partir de intenções, que contribuirão com o desenvolvimento social e das populações, em especial as que se encontram excluídas, alijadas do poder de decisão e de afirmação.

A concepção de parterariado prevê o estabelecimento de condições de co-responsabilização para os que estão envolvidos direta e indiretamente com a(s) questão(ões) que gera(m) os debates e as metas projetadas. Os diferentes sujeitos e as diversas instituições precisam atuar, considerando-se os problemas reais da comunidade local e social. Todas essas ações exigem recursos, financiamentos, para que os objetivos propostos sejam alcançados.

No caso específico da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, para que fosse possível acontecer a Formação Continuada e em Serviço, semanalmente, às sextas-feiras, a SEMED organizou, além do calendário específico, outros espaços físicos escolares, a contratação de técnicos agrícolas e assessores pedagógicos, compra de materiais para as aulas práticas de técnicas agrárias, etc.

A RACEFFAES vem dando a assessoria pedagógica para as escolas do campo municipais desde 2006 e permitiu que o casal de assessores pedagógicos, monitores da Escola Família Agrícola de Vinhático até o final de 2010, viesse para a Comunidade da Reta Grande, no Distrito de Ângelo Frechiani, para contribuir com a formação continuada das/os profissionais das Escolas da Reta Grande e de São João Pequeno. Além disso, há uma parceria constante com a SEMED, no que se refere à dinamização de outras formações desenvolvidas para/com as/os professoras/es camponesas/es do município.

O MEPES permitiu que o casal de assessores pedagógicos fosse disponibilizado para o trabalho com as escolas e comunidades camponesas, em Colatina, a partir de 2011, pois o vínculo empregatício do referido casal é com essa Instituição. Sempre que solicitada, a equipe do MEPES colabora com as discussões

⁴⁹ “Nós” aqui no duplo sentido: os nós que damos em fios e o pronome pessoal plural (Nota de rodapé no texto de BASTOS, 2000, p. 37).

relacionadas à educação do campo. Houve, também, a assinatura do Convênio para consolidar a cessão dos funcionários supracitados, que estão trabalhando na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e prestando assessoria, concomitantemente, para a equipe da EMCOR “São João Pequeno”.

A comunidade educativa – diretora, pedagogas/os, professoras/es, estudantes, funcionárias/os, pais, mães ou responsáveis – está envolvida com a complexidade da dinâmica escolar. Certamente de acordo com seus sistemas próprios de referência. O diálogo educativo acontece e vem sendo cada vez mais rico. São pensados e efetivados espaços para discussões, reflexões, negociação, para potencializar a cooperação mútua.

Há barreiras, tanto no interior da Escola quanto fora dos muros escolares, para que toda essa colaboração seja garantida. Mesmo porque não há uma instituição totalmente boa. O angelismo se contrapõe ao humano que está nas instituições. É preciso ser responsável e lutar contra as amarras que teimam em engessar os que estão à frente da gestão escolar, em nível micro, e da gestão educacional, em nível macro.

As/os professoras/es estudam sobre a história do surgimento da escola e analisam o papel imposto aos estabelecimentos escolares, bem como pensam nas tantas dicotomias evidenciadas pelo mundo moderno: ricos e pobres, urbanos e camponeses, centro e periferia, doutores e povo, saberes elitizados e saberes do senso comum, homem e mulher, inteligente e incapaz, certo e errado, etc.

A Prefeitura de Colatina e a Secretaria de Desenvolvimento Rural, respectivamente representadas pelo Prefeito Leonardo Deptulski e pelo Secretário José Isidoro, são parceiras constantes na concretização das ações voltadas especificamente para melhorias significativas nas comunidades e escolas camponesas locais.

José Isidoro, em uma das conversas com Ana Paula Moschen Brumatti, disse que estava surpreso e feliz com a “[...] rapidez das ações, para o campo, em Colatina. As reuniões com as Comunidades aconteceram, ao final do ano de 2010, e no início do ano letivo de 2011, o que tinha sido projetado tornou-se uma realidade”. Essa

colocação do Senhor Secretário deve-se ao pouco tempo que havia para que tudo fosse acertado e executado. É preciso enfatizar que, no começo do ano de 2011, nem tudo estava pronto, nas Escolas da Reta Grande e de São João Pequeno, mas os trabalhos estavam em andamento. Cozinhas, refeitórios, salas de aula, espaços para trabalhos em grupos começavam a ser construídos, numa outra dinâmica e intenção, essencialmente pedagógica.

Parcerias estabelecidas. Trabalho para mantê-las. As/os professoras/es, diante de inúmeros desafios, principalmente no que se refere às mudanças na prática pedagógica e na estruturação dos tempos e espaços educativos, percebendo-se como educadores em meio a outras/os educadoras/es. Compreendendo que a sala de aula não é, de fato, o único local onde a aprendizagem ocorre. E que os conteúdos escolares não estão limitados aos livros didáticos.

Segundo Foerste (2005), “[...] o professorado, através de laços coletivos de colaboração, deveria encontrar condições para a reflexão teórica e prática, impulsionando uma outra profissionalização docente” (p. 148). Essa busca é uma constante nesses espaços educativos citados. Sem parcerias estabelecidas e dinamizadas, o processo educativo continuaria engessado e sufocando as ações pedagógicas. Fugir desse cerceamento e imobilismo é um dos objetivos dos grupos envolvidos diretamente com a Formação Continuada.

Chauí comenta, ainda⁵⁰, na entrevista gravada e publicada pela Revista Cult, em junho de 2000, p. 61:

[...] Eu aprendi com os sindicalistas, eu aprendi com o movimento popular, eu aprendi com os movimentos sociais, foi uma coisa simplesmente extraordinária. Para mim, foi efetivamente uma escola, uma relação de aprendizado que me permitiu ter uma nova percepção da importância da intervenção escrita quando essa exprime ações políticas concretas que merecem ser contadas, interpretadas e publicadas.

Marilena Chauí, pensadora brasileira, conhecida mundialmente, fala com carinho de seu aprendizado e sua militância. Enfatiza a necessidade de registrar o vivido, que, materializado, poderá vir a ser analisado e gerar novas aprendizagens. Destaca o

quanto aprendemos com as experiências vivenciadas, em inúmeros e distintos lugares.

A Formação Continuada, que está sendo destacada, pretende situar a gama de situações vivenciadas no ambiente escolar, pelos grupos das duas Escolas, que se reúnem semanalmente. E essa realidade só vem sendo possível de ser vivida porque há as escolas, os professores, os estudantes, as famílias, as comunidades. Para Bogo (2008):

[...] sem palavras não há projeto. As palavras existem e são usadas enquanto permanecerem os objetos. O nome está ligado ao objeto. Não há nome sem objeto [...]
 [...] “jabuticaba” é uma palavra brasileira que existirá enquanto existir a jabuticabeira. Se a espécie está ameaçada de extinção a palavra também está porque deixa de ser falada (p. 139).

Enquanto existir escolas haverá professores. E alunos. E famílias. E comunidades. Na Formação Continuada são postas em discussão questões práticas, do universo escolar, vivenciadas ou a serem experienciadas pelos grupos. As reflexões são abrangentes. Todas/os têm um tempo para apresentar suas impressões e sentimentos, de forma dinâmica e responsável. Angústias são explicitadas. Conquistas e aprendizados também. A coletividade abarca as ações de cada um/a. Fica evidente que a linha de ação é do grupo e para o grupo.

5.1 A formação continuada e o cotidiano escolar: pessoas, ações e produção de sentidos

Que pode a câmera fotográfica?
 Não pode nada.
 Conta só o que viu.
 Não pode mudar o que viu.
 Não tem responsabilidade no que viu.

A câmera, entretanto,
ajuda a ver e rever, a multi-ver
 o real nu, cru, triste, sujo.

⁵⁰ O termo “ainda” foi utilizado porque foi feito um registro, anteriormente, de outros pontos destacados por Chauí, durante essa mesma entrevista.

Desvenda, espalha, universaliza.
A imagem que ela captou e distribui,
obriga a sentir,
a criticamente julgar,
a querer bem ou a protestar,
a desejar mudança.

(DRUMMOND *apud* BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 255).

A câmera “[...] não pode nada” e pode muito. Drummond aponta o paradoxo entre poder e não poder realizar determinadas ações. Do ponto de vista do humano, o objeto em questão apenas registra o que o olho humano contemplou. Do ponto de vista da utilidade é um recurso magnífico, que permite ao humano rever e “multi-ver” o que antes fora contemplado, instantaneamente.

A linguagem mecânica é uma. A humana é tantas outras. Humberto Maturana (1998) nos lembra que a linguagem nos torna humanos e somente por meio dela podemos pensar sobre o que acontece e o que nos acontece.

A pesquisa colocou-me diante de experiências que não pensava viver. Mas vivi. Realizei bem mais do que, *a priori*, julgava fazer. Convivi com sujeitos, camponeses especialmente, que me ensinaram a perceber as fotografias do mundo, dos lugares, a partir de perspectivas diferentes.

Assim que defini a problematização e o foco de minha investigação, contemplei momentos do Subprojeto do FOCO, no que tange especificamente à formação continuada e à atuação das/os professoras/es da educação básica da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus. A cada “zoom” eu me afastava e me aproximava da realidade, sempre atenta às perspectivas que se apresentavam ou que eram por mim pensadas, a partir do que se descortinava no cotidiano escolar.

As implicações da Formação Continuada e em Serviço, na prática pedagógica das/os professoras/es, naquela Escola, e para as comunidades atendidas por ela, foram consideradas, a partir de meu olhar, enquanto pesquisadora, e do olhar dos demais sujeitos participantes da pesquisa.

Problematizar aspectos relacionados à estrutura de funcionamento da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, com a intenção de propor a formulação de documentos que potencializassem o diálogo entre a escola e a realidade camponesa era uma ação desejada. E foi realizada, sempre coletivamente, especialmente durante as formações. A Escola passou a ter um regimento próprio, conforme previsto no Regimento Comum das Escolas Municipais de Colatina⁵¹, em seu artigo 198, página 69, uma proposta pedagógica própria e o Estatuto da Assembleia das Famílias, também configurados coletivamente.

Paiva reforça que, apesar da proposta pedagógica ser um documento que exija participação, planejamento e organização do coletivo escolar:

[...] na maioria das vezes, essas propostas são concebidas de forma centralizada, reservando aos educadores o papel de executores de um plano elaborado por outros. Por mais legítimas que sejam as intenções educacionais que orientam essa prática, a inexistência de um processo de construção coletiva, no qual os sujeitos se apropriem democraticamente do processo e se sintam por ele responsáveis, faz com que não se consiga atingir os objetivos práticos, pois não se institui a democracia por mandado e sim pelo exercício democrático (2008, p. 67-68).

Na Escola, felizmente, o grupo vem se encontrando, discutindo, problematizando suas práticas e a própria realidade. O envolvimento de muitos nas ações dinamizadas na Escola resultou em mudanças consideráveis. A então EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” tornou-se uma Escola Municipal Comunitária Rural (EMCOR)⁵². Muito mais do que mudar a sigla para a identificação do estabelecimento de ensino em questão, esse processo configurou-se em um passo decisivo para a consolidação da Escola como um local de gestão comunitária e de deliberação coletiva.

O registro desse fato não é indício de que foi tranquilo ou fácil conseguir a referida mudança. Ou de que, a partir de agora, a Escola está livre de problemas, em seu cotidiano. Obviamente, foi um processo moroso, pois muitas fontes e sujeitos

⁵¹ Reformulado no decorrer dos anos de 2009 e 2010 e encaminhado para as unidades escolares da rede municipal de ensino de Colatina em dezembro de 2010.

⁵² Os trâmites legais estão em processo de finalização para consolidar a mudança na denominação da Escola. O Projeto de Lei foi votado favoravelmente na Câmara Municipal de Colatina.

tiveram que ser acessados, em instâncias diversas e com interesses também diversos, considerando-se as outras demandas a serem atendidas.

Outra ação importante aconteceu na Escola e em todas as demais unidades educativas da rede municipal. Houve novamente eleição para definir as equipes dos Conselhos de Escola, no dia 30 de março de 2011. Os membros do Conselho Escolar, na EMCOR⁵³ “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, são parte da Assembleia das Famílias, que é uma das organizações que colaboram diretamente com a gestão escolar. Há uma abertura para que as famílias, mesmo representadas pela Associação supracitada, mantenham contato, frequentemente, com os educadores que atuam na Escola. Estão, também, em processo formativo contínuo.

Educação nunca foi um processo neutro, apesar de ser disseminado como tal e compreendido desse modo por tantas pessoas. Freire nos lembra que pensar a educação como ação neutra é associá-la à formação de um indivíduo sem criticidade e facilmente conduzido. Mudar a realidade, que tanto questionamos, é tarefa para quem analisa o mundo em que vive e se coloca como sujeito e protagonista de sua história e da história da coletividade.

A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua da educação.

Do ponto de vista de uma tal visão da educação, é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais (FREIRE, 2006, p. 28).

O próprio sentido da formação docente nos interroga. A produção dos sentidos assumidos durante os processos da Formação Continuada revelam a complexidade desse fenômeno educativo. A materialidade das práticas pedagógicas das/os docentes e o modo como vêm assumindo a responsabilidade por suas experiências, como condição material para a construção dos seus percursos formativos (LINHARES, 2004) repercutem no ambiente escolar e consolidam ações pensadas e dinamizadas pela comunidade educativa.

⁵³ Opto por utilizar a sigla “EMCOR” apenas a partir de agora, no texto da dissertação, para marcar a mudança significativa na identidade política, cultural e pedagógica da Escola.

A pauta de trabalho, proposta no início de cada momento formativo, se apresenta como elemento em construção permanente e coletiva. Há questões que, apesar de parecerem engessadas, ganham significados no decorrer das discussões. Marcela Rubia Rodrigues, uma das monitoras, na Escola, comentou, em uma das reuniões coletivas de estudos, no mês de março de 2011:

[...] Quando o Roberto⁵⁴ apresenta o roteiro, com a pauta da reunião, toda sexta-feira, parece que é um monte de coisa, tudo junto. E que não vamos dar conta de falar sobre tudo. E que nem tudo é importante... Mas, lá pelas tantas, vamos nos dando conta de que tudo é importante, sim... O almoço vai ficando pra depois, as reflexões ficam grandiosas e o grupo discute, até entra em conflito... Tudo isso é muito bom para o fortalecimento do grupo enquanto grupo. Não temos que pensar igual, mas encontrar uma linha de ação coletiva [...]

Para Larrosa (2004) “[...] o homem se dá na palavra e como palavra” (p.170). É imprescindível que a comunicação se estabeleça e que as pessoas se coloquem. Experiências, anseios, dúvidas, sentimentos em movimento, para que o grupo possa ser grupo e não um amontoado de pessoas. Somente como grupo é que a Escola está conseguindo mudar, efetivamente, suas práticas e a organização das novas rotinas, dos novos tempos e espaços de aprendizagem.

O interessante é que todos, no grupo, percebem que não há como supor uma permanente manutenção da ordem ou de tudo funcionando perfeitamente. Que a busca pela perfeição precisa ser questionada. A própria condição humana nos apresenta limites. A Formação Continuada está sendo espaço, também, para que as percepções se ampliem e as pessoas se percebam como parte da Escola, como importantes para as comunidades e para as vidas delas próprias e das demais pessoas envolvidas com a trajetória educativa coletiva, para além de pensar nessa trajetória como sendo apenas a vivenciada pelas/os estudantes.

Costumamos dizer que as/os estudantes se encontram em processo de formação, em desenvolvimento. Na verdade, todas as pessoas se encontram em permanente processo de formação e em desenvolvimento. Conforme afirma Freire (1993b): “[...] ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (p. 79).

A formação está sendo construída sem prescrições externas ou condicionamentos engessados. É a própria realidade escolar que vem impondo as pautas. E os diálogos são dinamizados a partir das vivências, das angústias, das metas a serem alcançadas coletivamente. Isso não significa que não haja prescrição. Há sim. Mas não são pensadas apenas fora do ambiente escolar. São pontes para encontros entre o real vivido e o ideal buscado.

Observava, a todo instante, nos momentos em que estive com o grupo, que a Formação Continuada chegava de diferentes formas para cada pessoa. Percursos diversos. Sujeitos diversos. Olhares diversos. Algumas pessoas se colocavam com mais firmeza, outras optavam por escutar mais do que falar. Leituras do mundo e dos percursos formativos vinham à minha mente. Meu olhar fotografava instantes e conversas que, muitas vezes, meus ouvidos não conseguiam capturar. Mãos que se tocavam. Outras que se mexiam compulsivamente. Falar de si. Do outro. Do coletivo.

Quanto aprendizado! Como foi bom poder viver essa Formação Continuada, com esse grupo. Paradigmas partiam-se em minha cabeça. Nasciam outras concepções. O peito doía ao pensar que, certamente, é por isso que não se pensa em estruturar tempos para discussões coletivas, nas escolas. O grupo se fortalece muito. A educação se vincula à política com uma força extrema.

A inquietação por pensar sobre como a Formação Continuada poderia revelar identidades para o trabalho como educador/a do campo ou no campo continuava latente, todo o tempo. E esses processos de identificação (HALL, 2002) são essencialmente políticos, mobilizadores e em movimentação constante, alicerçados em escolhas pessoais e intransferíveis. Observei que a maioria do grupo de professoras/es, da Escola, reside na zona rural (cerca de 75%). E que as experiências com a terra, com os fazeres e saberes camponeses, eram muito importantes para a dinamização das aulas e das novas rotinas pedagógicas. Mas que dialogar com as experiências dos que vinham da zona urbana era fundamental.

⁵⁴ Roberto Telau é o responsável direto pela Coordenação Pedagógica das Escolas Comunitárias Rurais que estão surgindo em Colatina, nas Comunidades de Reta Grande e de São João Pequeno.

Reitero que, para ser um/a educador/a do campo, não é imprescindível que a pessoa seja do campo. Entretanto, ela precisa amar o campo e valorizar os sujeitos e ambientes camponeses. Essa certeza foi consolidada nessa pesquisa. Vir da cidade para trabalhar em uma escola do campo não é o problema. Ele está no fato de alguém vir para impor seus modos de vida a outros que vivem e valorizam outros modos de viver e de se relacionar. E que querem ser percebidos e respeitados.

Segundo Bogo (2008), “[...] o campo deve ser um projeto de vida. As pessoas precisam estar envolvidas nesta construção. Ao mesmo tempo que fazemos o projeto nos fazemos a nós mesmos” (p. 138).

Verifiquei que as pessoas que estão na Escola e são moradores do campo amam seu lugar. E as que vêm da cidade para trabalhar no campo também sentem prazer em estar no ambiente camponês, em lidar com as comunidades, as famílias e as/os estudantes. Antes não sentiam sua responsabilidade em atender a todas essas frentes tão fortemente, mas agora, participando da Formação Continuada, conseguem perceber a amplitude de seus trabalhos pedagógicos.

As experiências são essenciais para a formação. Freire (1996) nos ensina que ler o mundo é condição para ser no mundo. Caso contrário, não seremos sujeitos, não saberemos qual é nosso posto no cosmos. E, por isso, seremos eternos viajantes, sem destino, sem motivos, sem histórias.

Mostrar a história desse grupo, sua caminhada formativa e a das comunidades do lugar é uma maneira de visibilizar sujeitos “[...] excluídos do sistema educacional dominante [...] sobre quem mais pesa o prejuízo da não igualdade intelectual” (KOHAN, 2002, p. 191).

As/os professoras/es vêm provando que são capazes de se responsabilizar por seus percursos formativos e estão percebendo que suas experiências formativas se constituem nos espaços e tempos em que podem dialogar com seus pares e em outros que experienciam em suas trajetórias. E a Escola, como *locus* principal de formação, passou a ser vista com mais profissionalismo e responsabilidade social, por parte dos que nela atuam.

As políticas de formação quase sempre são pensadas fora da escola, acontecem fora da escola, conduzidas por pessoas alheias ao universo escolar. O tempo destinado à formação é inviável, fragmentado, descontextualizado da realidade escolar. Fatalmente a formação perde seu caráter.

As casas dos/es estudantes, as comunidades, os espaços onde habitam e interagem, também se constituem em espaços formativos e os sujeitos que convivem nesses espaços também são formativos e se encontram em permanente formação. Alves (2002) explicita que pensar a formação, de maneira ampla, abrangente, ocorrendo nesses outros espaços, salientando o escolar e o cotidiano ali vivido, envolve os sujeitos da formação na própria atividade humana do conhecer. Problematisa a maneira como as disciplinas são engessadas no currículo escolar, ignorando os conhecimentos da realidade, produzidos na relação intrínseca dos sujeitos com a prática social.

A própria experiência de formação, em muitos casos, imprime no sujeito uma singularidade forçada, que de fato não existe, pois todo sujeito é múltiplo. Contudo, é assim condicionado a “[...] tornar a experiência uma ‘máscara inexpressiva’, impenetrável, sempre igual” (BENJAMIN, apud KOHAN, 2002, p. 235). A prática docente é pensada e passada como uniforme e o indivíduo docente percebido como matéria a ser moldada, em uma busca por identidade que igualará fazeres e saberes.

A realidade educativa prova que não há identidades definitivas e fixas nem saberes hierarquizados. A teia do saber é multifacetada e os que a tecem também são múltiplos e distintos. A prática pedagógica é construída em um processo permanente de aprendizagens e interações. A/o docente precisa se identificar com o trabalho que executa e ser valorizado por ele. Caso contrário, deixará a desejar em seu ofício. Arroyo registra o seguinte:

[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se

decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação... pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa (2000, p. 9-10).

Arroyo destaca que, quando se pensa em educação, o destaque é dado para a instituição escola, não para as/os profissionais que nela atuarão. Diferentemente de quando se pensa em saúde, por exemplo, quando a referência é o médico, não o hospital. Ele nos lembra que os pedagogos vieram antes da pedagogia ou da escola e que “[...] o magistério é anterior às instituições de ensino” (2000, p. 10).

Torno a dizer que o termo “professor/a” deve ser resgatado e valorizado. A valorização do/a profissional docente é indispensável para a validação de seu trabalho pedagógico, em nível pessoal, funcional e social.

Gallo (2002) reforça a educação como ato político, reafirmando o que Freire explicitava como princípio do ato educativo. Os interesses elitistas lutam por manter a escola, unificada forçosamente, como local onde não há espaço para discussões políticas. Afirmam que educação não é um ato político. Sabemos que é. E também sabemos porque desejam tanto que não seja percebida como tal. Exclusão e desigualdade social são a marca desse discurso. Para que outros discursos sejam pensados e proclamados, a meta é minimizar tantas situações de vulnerabilidade social e propiciar condições para que a escola seja muito mais do que um direito de acesso, mas de permanência e de formação social e política.

O trabalho humano - e estudar é um deles – precisa ser valorizado como parte da realização humana, que colabora com os processos de liberdade do humano. As ações, tanto objetivas quanto subjetivas, compõem o mosaico de possibilidades do ser humano e convoca os sujeitos para a fuga da passividade, que lhes é imposta. Kosik (1976) afirma:

[...] a práxis compreende para além do momento laborativo, também o momento existencial [...] ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais, como a angustia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança etc. não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização

da liberdade humana. Sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis (p. 224).

Medo, angústia, alegria, esperança são sentimentos vividos intensamente pelas pessoas, em diferentes momentos. Certamente. Em se tratando especificamente do grupo da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, tais sentimentos vêm sendo vivenciados com uma intensidade digna de nota. Desde o início do ano letivo de 2011, principalmente, quando se viu diante do desafio de organizar os trabalhos didático-pedagógicos de maneira diferenciada, o grupo sentiu a carga de responsabilidade extra sobre seus ombros. A rotina pedagógica proposta era muito diversa da que tinham até o ano anterior.

Verifiquei, por exemplo, que as segundas-feiras nunca mais seriam as mesmas. Dirigir-se para a classe e começar a informar as/os estudantes sobre o que seria proposto não era o que deveria ser feito pelas/os professoras/es. Todo início de semana letiva começaria com a comunidade escolar reunida, para que fossem divididas as tarefas e as responsabilidades de cada comissão autoorganizativa. Monitoras/es e estudantes com tarefas a serem cumpridas, de modo colaborativo. A Escola pensada, cuidada e gestada coletivamente.

Os momentos de Formação Continuada foram extremamente importantes para que o grupo compreendesse a lógica da metodologia de Alternância, que passou a ser utilizada na Escola. Entretanto, os princípios da referida metodologia não se constituem em um receituário a ser seguido uniformemente. Cada Escola, cada grupo vai desenhando suas formas de trabalhar. Assim, a ação-reflexão-ação torna-se instrumento imprescindível para o trabalho e para a formação da subjetividade das pessoas envolvidas com essas novas experiências.

5.2 Os camponeses e a Educação do Campo a partir de outros olhares

Ao buscar as dissertações constantes nos arquivos do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, encontrei várias que se

referem à educação no/do campo e aos sujeitos camponeses, desde 1982 até 2007. A importância de listar essas dissertações é marcar a visibilização desta modalidade de educação nas pesquisas educacionais em nosso estado, nos últimos trinta anos.

Nos arquivos do PPGE-UFES há, dentre outras, a dissertação: “Evasão e qualidade do ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo”, de Delizete Maria Nogueira Gregio, defendida em 1982. Evidenciar os porquês da evasão escolar em um determinado lugar, no meio rural, colabora para que compreendamos o quanto era – e ainda é – difícil oferecer a escolarização para os sujeitos do campo e como é essencial que essa ação aconteça de forma cidadã e responsável. Há estratégias para otimizar recursos e assegurar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas campesinas. Elas devem ser pensadas e dinamizadas.

A dissertação “A dicotomia escola-trabalho no contexto de vida do aluno trabalhador-rural-precoce”, de Wania Manso de Almeida, defendida em 1990, prioriza a análise da inserção precoce dos estudantes no mundo do trabalho como uma das causas da baixa produtividade do alunado nas escolas rurais, em meio a toda a complexidade que envolve esta questão. Apresentou, em sua pesquisa, o universo de vida do aluno trabalhador-rural-precoce de escolas rurais de primeira a quarta série do primeiro grau, da rede municipal de ensino de Bom Jesus de Itabapoana, no Rio de Janeiro. Concluiu sua dissertação explicitando que, “[...] para esses alunos, a escola a que têm acesso, por suas deficiências, não lhes permite sequer acreditar no mito da importância da escolarização para alcançar um nível sócio-econômico mais elevado” (p. 174).

A dissertação “Escola unidocente: sua cotidianidade”, de Marilene Pascale da Silva Viola, defendida em 1993, retrata o cotidiano escolar em estabelecimentos de ensino que contam com um/a único/a professor/a para desempenhar as funções docentes e outras que se apresentam no dia a dia de uma escola no campo.

A dissertação “CEIER: contribuições e desafios no processo de transformação social”, de Silvia Helena Presente de Abreu, defendida em 1996, evidencia os trabalhos diferenciados e significativos desenvolvidos nesse espaço escolar e como a dinâmica pedagógica escolar repercute na sociedade e vice-versa.

A dissertação “Formação e práxis dos professores de escolas dos assentamentos: experiência do MST no Espírito Santo”, de Adelar João Pizetta, defendida em 1999, detalha experiências pedagógicas, especialmente as relacionadas à formação docente, acontecidas em assentamentos, em nosso estado. A riqueza das práticas é um alerta para tantos que rotulam iniciativas como essa, apenas por ouvir dizer sobre o modo de vida dos assentados.

“Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais: por uma pedagogia da alternância”, é a dissertação escrita por Flávio Moreira e defendida em 2000. No texto o autor apresenta as significações imaginário-sociais no espaço/tempo, trazendo contribuições de Cornelius Castoriadis para que possamos analisar a instituição do ensino, a escola e a cultura, no meio rural. A Pedagogia da Alternância é contextualizada historicamente, em detalhes.

“Ocupando a escola: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra”, de Jocilene Marquesini Mongim, defendida em 2004, uma dissertação que trouxe as matrizes pedagógicas da educação do campo e suas relações com a formação do professor que participa do Movimento dos Sem Terra.

“A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica”, de Luciene Perini, dissertação defendida em 2007, apresenta uma “investigação” em uma classe de 5ª série, na Escola “Santa Catarina”, localizada na sede do município de Santa Teresa, Espírito Santo. A pesquisadora constatou que “o conhecimento de mundo do (a) aluno (a) e circunstâncias históricas constituem o contexto do discurso que ele produzirá”. Destacou a necessidade de entender a escola “como um lugar de cruzamento de culturas” e de ter uma nova postura perante as culturas que se entrelaçam no espaço escolar, reconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais presentes no referido meio.

Também no ano de 2007 foi defendida a dissertação de Janinha Gerke de Jesus: “Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância”. Nela a pesquisadora problematizou sobre como são construídos os saberes dos professores (monitores) das EFA's filiadas ao MEPES. Buscou subsídios para repensar e reformular os processos formativos dinamizados pelos movimentos

camponeses. Apresentou um panorama da Educação do Campo a partir da República, com o intuito de “[...] conhecer a trajetória dos principais projetos destinados à escolarização dos povos do campo, bem como as reivindicações trazidas pelos movimentos sociais” (p. 7). Em seu texto, abordou a Formação Inicial e em Serviço das comunidades escolares das EFA’s do MEPES, especificamente em momentos de estudos pontuais, mas que acontece contínua e permanente também nos ambientes escolares (p. 166).

A dissertação produzida por Rogério Omar Caliarí, em 2002, intitulada “Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local” (Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Minas Gerais), abordou sobre como a Educação rural proporciona conhecimentos e condições para transformar os envolvidos em agentes ativos e participantes nas ações diretamente relacionadas à dinâmica e ao desenvolvimento local. A Pedagogia da Alternância foi vista por Caliarí como uma possibilidade de educação rural transformadora e específica para as questões da agricultura familiar e para as condições sociais da Educação Básica.

Dissertações que retratam o universo escolar e camponês público de várias maneiras. Essas e tantas outras. As pesquisas analisadas foram lidas de modo cuidadoso. Busquei relações com o que eu estava produzindo. Sempre há como relacionar situações, constatar questões que se repetem e reforçar percepções. Manancial de estudos e de reflexões.

6 FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO A SERVIÇO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Busquei em muitos autores – e suas respectivas obras – pontes que pudessem conectar meus pensamentos, dispersos em inúmeras direções, e direcionar o percurso, no decorrer da pesquisa. Aprendizado permanente e significativo. Destaco, como meus principais interlocutores, Freire, Brandão e Nóvoa. Em especial, Freire, que guiou meu olhar para as linhas do mundo, além das que encontrava nos textos que lia – e lia.

Pensar sobre profissionalização docente é algo que mobiliza quem lida com formação docente. E exige uma contextualização histórica a respeito dos trabalhos e das práticas pedagógicas. Nessa busca, a informação de que se começou a falar de ensino, em nosso país, a partir do século XVI, provoca inquietações, considerando-se que estamos em pleno século XXI e muito há por ser pensado para estruturar os processos educativos formais.

A princípio, o ensino formal era responsabilidade de congregações religiosas, destacando-se a atuação jesuítica. Ensinar estava relacionado ao poder clerical e a maioria dos professores era constituída por sacerdotes. Uma exceção a esta regra era pensada para os filhos da classe tida como elite. Para eles havia um ensino diferenciado e mais apurado, apesar de também fortemente influenciado por questões religiosas. Saviani (2008) evidencia que:

[...] as ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articularam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português. Nesse contexto três elementos entrelaçaram-se compondo um mesmo movimento, dialetizado, porém, nas contradições internas a cada um deles e externas que os opunham entre si. Tais elementos são: a colonização, a catequese e a educação (p. 7).

Essa realidade manteve-se até o século XVIII, quando o Estado português passou a assumir as funções ligadas ao ato de ensinar. A reforma Pombalina inaugurou, na Europa, as reformas estatais de ensino, preocupando-se em constituir um grupo de professores laicos, que servissem como agentes do Estado.

[...] O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra (SAVIANI, 2008, p. 103).

O Ministro de D. José I - Marquês de Pombal - decretou uma medida inédita na Europa setecentista que foi a cobrança de um novo imposto, o subsídio literário que garantia o funcionamento público de escolas, em 1772 (SAVIANI, 2008, p. 107). Esse imposto incidia sobre a venda de carne e aguardente.

Com os recursos deste imposto, chamado subsídio literário, além do pagamento dos ordenados aos professores, para o qual ele foi instituído, poder-se-iam ainda obter as seguintes aplicações: 1) compra de livros para a constituição da biblioteca pública, subordinada à Real Mesa Censória; 2) organização de um museu de variedades; 3) construção de um gabinete de física experimental; 4) ampliação dos estabelecimentos e incentivos aos professores, dentre outras aplicações” (CARVALHO, 1978, p. 128).

O Brasil foi fortemente impactado pelo novo ideário. O sistema educacional jesuítico possuía uma unidade e tinha como base a seriação dos estudos. Em seu lugar, com as Reformas Pombalinas, o que se verificou foram aulas isoladas, as aulas régias, ministradas por professores leigos e mal preparados. Os chamados “padres-mestres” continuaram a atuar pedagogicamente em colégios destinados a formar sacerdotes. Para o Brasil, as reformas pombalinas foram sinal de retrocesso na educação escolar.

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam, no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (ZOTTI, 2004, p. 32).

Era necessário formar professores para atender as demandas por escolarização. As escolas responsáveis pela formação dos professores começaram a surgir e os professores adquiriram um estatuto social. Escola e instrução eram sinônimo de progresso, tendo os professores como os seus principais agentes. A função docente era valorada - discursivamente falando -, mas os professores não recebiam remuneração condizente com suas funções, tão importantes para o desenvolvimento

social. Executavam o que era prescrito pelo Estado, sem questionar os modos de organização e estruturação de seus trabalhos.

Historicamente, a profissão docente vem sendo marcada por descaso e alienação. No prefácio à segunda edição da obra “Profissão Professor”, Nóvoa (1995) registra que o futuro da profissão docente é uma temática que precisa ser discutida com a participação direta e ativa do professor. Enfatiza que a sua voz não é ouvida, mesmo sendo ele um elemento indispensável em todas as discussões e ações relacionadas à educação escolar formal. Defende que “é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 8). Explicita, ainda, que:

[...] é verdade que houve nos últimos anos grande abundância de textos sobre os professores, produzidos sobretudo no contexto de ações de formação contínua, de diplomas de estudos superiores especializados ou de mestrados em educação. Mas é preciso reconhecer que eles cumpriram essencialmente uma função de vulgarização, não tendo, na maior parte dos casos, contribuído para construir novos modelos de análise. Além disso, reforçaram-se na década de noventa uma série de processos de exclusão dos professores, no quadro de uma redefinição que tende a modificar as funções sociais e os papéis profissionais que lhes estavam tradicionalmente atribuídos (NÓVOA, 1995, p. 7).

A atribuição de papéis às/aos professoras/es é uma indicação clara do que o sistema espera delas/es, no cumprimento de suas funções. Desde o surgimento da escola, nos moldes atuais, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, o Capitalismo Industrial inventa e produz a necessidade de oferecer conhecimento às camadas populares. Evidentemente, esse fato ocorreu movido pela necessidade da própria produção, movimentada pelo aumento do consumo (NÓVOA, 1992).

Nessa teia de poderes e interesses particulares está o professor. Figura proclamada como sendo autônoma, mas atrelada à proletarização. Com a expansão e universalização escolar, especialmente a partir da década de 90, essa realidade tornou-se mais séria, pois é necessária uma massa de profissionais para atender a toda a demanda escolar. A quantidade é sobreposta à qualidade docente.

Proliferam-se formações iniciais relâmpagos, concomitantemente às definições de reformas e políticas públicas que, cada vez mais, colocam em separado e distantes os que elaboram os currículos e programas prescritos e os que os dinamizam no cotidiano escolar. Nóvoa registra que “[...] a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas” (1992, p. 26).

Desse modo, vem sendo naturalizado um conjunto de práticas pedagógicas que exigem das/os docentes o repasse de informações, devidamente prescritas em documentos oficiais, para as/os estudantes. Conforme Freire ressalta (2005), a educação bancária é um engessamento tanto do aprendiz quanto do ensinante, pois prevê a aquisição passiva e insípida dos saberes repassados pelas/os docentes, a serem adquiridos pelas/os estudantes.

Para que os educandos exercitem e exerçam, de fato, sua autonomia enquanto seres pensantes e sujeitos de seus processos educativos Freire (1996) destaca que é imprescindível que a formação docente aconteça paralelamente à reflexão sobre a “prática educativo-progressiva” (p. 9). Essa formação deve ser percebida como construto e reconstruto permanente do/a professor/a, enquanto profissional da educação e também sujeito aprendiz. Educadores e educandos, cotidianamente, devem trocar saberes e experiências, em um processo dinâmico e coerente de aprendizagens múltiplas e sucessivas.

A utopia freireana é extremamente necessária para pontuar que existe um ideal a ser perseguido, no que concerne às práticas pedagógicas. E para ressaltar que a profissão docente se encontra no emaranhado de questões relativas à busca desse ideal pedagógico.

A profissão docente e todas as outras passaram a ser conhecidas como “profissões” para designar o ofício, o trabalho de um determinado grupo social. Segundo Bordieu (2003), esse termo começou a ser utilizado na linguagem coloquial. A palavra “profession” foi trazida para a linguagem científica, mas continua mantendo o *status* de construto social, produto de um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se insinuou no mundo social (p. 40).

O autor explicita, ainda, que o sistema de profissões é um campo de poder simbólico, ou seja, um elemento “estruturado” e “estruturante” que configura, e ao mesmo tempo é configurado, e legitima a relação de dominação pertinente a determinada profissão em certo contexto histórico. Assim sendo, pensar sobre profissões exige considerar que há relações que estão imbricadas e consolidadas entre o Estado, as instituições, as organizações de interesse coletivo e os próprios profissionais.

A simbologia que envolve a profissão docente é discutida em muitos momentos de reflexões nas escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância. Para essas/es educadoras/es, o termo “professores” não se aplica às funções desempenhadas pelas/os responsáveis em desenvolver as ações pedagógicas diretamente com as/os estudantes. O Coordenador Pedagógico da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, Roberto Telau, ao ser questionado sobre o porquê da mudança do termo “professor” para “monitor” deu a seguinte resposta:

Os professores, nas Escolas que utilizam a Alternância, são chamados de monitores por suas atividades estarem primordialmente relacionadas à orientação pedagógica dentro e fora da sala de aula e da sede da escola. Entendemos que a função de professor está mais relacionada a seu trabalho com a disciplina que administra, enquanto a do monitor é, além disso, o acompanhamento pedagógico de pelo menos uma turma, o acompanhamento do dia, a relação de autoridade e afetividade com os estudantes, a tarefa de administrar a escola, através das funções e tarefas da equipe, o trabalho de extensão rural, por meio da formação técnica, visita às famílias e identidade camponesa, etc. O monitor é mais um agente comunitário que um professor, porém, do ponto de vista da categoria profissional, o monitor é um professor, pois comunga com a classe as lutas e as vitórias trabalhistas e de identidade profissional.

Podemos perceber que a imagem projetada do professor, atualmente, está ainda fortemente marcada por um enrijecimento da relação histórica da Igreja com a educação e com o engessamento das práticas pedagógicas consideradas, apenas, em âmbito escolar. A ideia da vocação e do sacerdócio interferem consideravelmente na profissionalização docente. Professar o que se sabe é tido como uma ação natural. Tanto que em muitos lugares, no Brasil e no mundo, há um quantitativo excessivo de professores leigos que, mesmo sem permissão legal para atuar, são recrutados pelo próprio Estado. Nóvoa salienta que “[...] algumas pessoas

têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica (1992, p. 21).

[...] Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais (1992, p. 16).

Precisamos desvincular a profissão docente de sacerdócio, de naturalização de práticas e de alheamento ao universo educativo que há em outros ambientes e sujeitos. Tardif argumenta que o saber docente é composto por vários saberes interligados a fontes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (2002). Destaca que os saberes da experiência são os fundamentos da prática pedagógica, que são validados pela própria prática e incorporados às vivências profissionais individuais e coletivas, sob a forma de “[...] *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 33).

As interações, obrigações e prescrições funcionais e institucionais condicionam a profissão docente e os saberes experienciais. Os saberes adquiridos na formação estarão diante da realidade, o que acarretará processos de retroalimentação constantes. A prática passa a ser processo veiculador de aprendizagens permanentes, pois as/os docentes retraduzem sua formação e adequam seus aprendizados aos que acumulam no fazer didático. Tardif defende a ideia de que os saberes experienciais não são como os demais, mas formados por todos eles, polidos e submetidos às demandas reais escolares (2002).

Muitos profissionais atuam no campo dos saberes. As/os professoras/es ocupam uma posição estratégica nesta seara, que é a de formar as/os futuras/os profissionais. Entretanto, são socialmente desprestigiadas/os. Mais sério ainda é verificar que os saberes valorizados pelos atores do próprio meio educacional são os

saberes eruditos/científicos/acadêmicos. Certamente devem ser valorizados. Contudo, não apenas esses.

Além disso, há uma falsa crença de que professor/a não produz saberes, apenas divulga os já produzidos. Cria-se assim uma divisão interna na categoria profissional, o que certamente compromete sua legítima profissionalização. Não somente isso, mas o fato de os saberes serem produzidos e legitimados por outros, produz um certo distanciamento na relação do professor com o saber (TARDIF, 2002). Freire nos lembra que faz parte da natureza prática da docência a indagação, a busca constante e a pesquisa (1996).

Para ilustrar os processos de exclusão vivenciados pelos professores Nóvoa (1995) pensou em três triângulos: o pedagógico, o político e o do conhecimento. O primeiro se refere à consolidação do eixo saber/alunos, que vislumbram a “morte” do professor, eclipsado pelas “máquinas de ensino”. O autor salienta que as inovações tecnológicas certamente são importantes, mas ressalta que é preciso atentarmos para os “discursos teóricos que têm subjacente uma certa desvalorização da relação humana e da qualificação dos professores” (p. 8).

O segundo triângulo serve para que pensemos sobre a estatização da educação, a partir do século XVIII. Nóvoa destaca que antes desse período “as práticas institucionalizadas de educação foram objecto de uma transacção directa entre professores e os pais/comunidades, quase sempre com a mediação da Igreja” (p. 8). Com a ascensão do Estado burguês os professores passaram a ter uma ligação privilegiada com o Estado, porém afastados dos pais/comunidades. A intervenção do Estado provocou uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização do professor. É o “enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício” (p. 17). Atualmente, há um “reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades relegando os professores para o ‘lugar do morto’[...]” (p. 8-9). Para Nóvoa, o “ciclo histórico dos Estados docentes, e dos professores-funcionários, está a chegar ao fim” e os pais e as comunidades devem participar “na gestão dos assuntos educativos”. Contudo, “[...] é impensável que a mudança leve a uma redução do poder dos professores” (p. 9).

O terceiro triângulo busca traduzir a tensão estabelecida entre o saber da experiência (professores), o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação), e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento):

[...] nos períodos de inovação educacional há uma certa tendência para valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos. Nos momentos mais conservadores procura-se juntar o saber da experiência ao saber das disciplinas. Actualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas) (NÓVOA, 1995, p. 9).

O fato dos professores serem funcionários do Estado deve ser percebido de maneira abrangente, pois a sua ação pedagógica sempre estará permeada por uma intencionalidade política, nunca por neutralidade. É claro que o Estado sempre pretendeu cercear quaisquer projetos ou ações que se distanciassem de seus interesses. A escola vem funcionando como “instrumento privilegiado da estratificação social” e os professores como “*agentes culturais*” e, “inevitavelmente, *agentes políticos*” (NÓVOA, 1995, p. 17).

Na segunda metade do século XIX os professores passaram a ser vistos de maneira ambígua, característica que se mantém quando pensamos na profissão e nos profissionais em questão. Nóvoa destaca que, neste período, foi fixada uma imagem “intermediária dos professores”, que se constituiu historicamente como verdade, mesmo imersa em contradições:

[...] não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc (NÓVOA, 1995, p. 18).

Nóvoa (1995) explicita que o princípio do século XX foi “o período de ouro da profissão docente” e que o movimento da Escola Nova representou “um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional” (p. 19). Eram profissionais que exerciam a atividade docente em tempo integral, como ocupação principal; possuíam licença oficial, que servia tanto como controle estatal quanto

para mobilização da categoria; tinham uma formação profissional específica e; participavam de associações profissionais.

É fundamental destacar que a análise da profissionalização docente, feita por Nóvoa, é a partir de um olhar atento para os conflitos e as tensões que atravessam a configuração desta profissão. O autor registra que “[...] apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear e inexorável. Nada de mais errado” (p. 21). É difícil fugir à lógica da linearidade. Mas é preciso, caso queiramos compreender melhor o surgimento e a consolidação da profissão ou da “desprofissionalização” docente.

Pensar em questões que se relacionam ao social nunca foi simples. Menos ainda quando se referem à educação e ao ensino. Nóvoa aponta o paradoxo que há entre a crise da profissão docente, especialmente nos últimos vinte anos, e a manutenção de um prestígio da profissão, confirmada por meio de pesquisas de opinião, por exemplo. Há uma ruptura entre o que se idealiza e o que de fato se tem ou se mantém. Mesmo depois de mais de dois séculos “o ensino não sofreu transformações estruturais tão significativas como as de outras profissões” (p. 23). As mudanças ocorridas foram poucas, lentas e pouco significativas.

Contrariamente às previsões de “sociedades sem escolas” (ILLICH, 1985) caminhamos para a definição de novos espaços e tempos educativos, com outras intenções, com dimensões diferentes que repercutirão em resultados diferentes. O discurso permanece estruturado e busca ser politicamente correto. As escolas não estão estruturadas como sabemos que deveriam estar. A desvalorização do profissional docente e o escasso investimento em melhorias nos espaços escolares mantêm o distanciamento entre realidade e projeção discursiva. Os ínfimos salários e tempos para discussões e reflexões movimentam as engrenagens mercadológicas capitalistas que utilizam as escolas públicas como locais de preparação de mão-de-obra pouco valorizada.

Citando Mintzberg e Hutmacher (1992) Nóvoa (1995) reflete sobre a “muito pouca atenção ao *trabalho de pensar o trabalho*” nas escolas (p. 24). Este é um desafio enorme que precisa ser vencido nas instituições de ensino. O tempo para discussão,

reflexão e ação docente - e discente -, tanto em nível pessoal quanto coletivo, precisa ser repensado e redefinido. Obviamente essa ação contraria a lógica patronal de evitar, ao máximo, que os professores dialoguem e pensem, seja por conta própria ou com a colaboração de seus pares.

Atualmente fala-se muito em valorizar os docentes e em aumentar o tempo e criar espaços para que possam dialogar e se formar, pessoal e coletivamente. Esse discurso democrático e socialmente justo é, para Saviani (2000), uma armadilha. Falar não é o mesmo que realizar, pois “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, p. 36). O autor salienta que as questões que influenciam os papéis da escola na vida social estão atreladas às influências histórico-políticas que regem a sociedade. Destaca, também, a necessidade e a importância do professor como elemento fundamental para a transformação da realidade educacional.

Valorizar os docentes precisa começar a acontecer, de fato. Os discursos panfletários perdem espaço a cada dia. Felizmente. Assegurar condições para a formação continuada e em horário de trabalho é uma das ações urgentes para os trabalhos escolares serem melhores. Mas alijada das discussões relacionadas à melhoria das condições de remuneração dos profissionais da educação e da garantia de condições satisfatórias para o exercício docente é uma ação que se perde em meio às angústias dos/das que estão envolvidas/os nesta teia de complexidades.

É imprescindível que os professores percebam a necessidade de exercer sua profissão com responsabilidade e compromisso pessoal e coletivo. Mas é também imprescindível que sejam valorizados. Para Nóvoa (1995), a formação de professores é, “provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão” (p. 26). Profissão que exige um novo olhar, não mais apenas por parte dos/das docentes ou da comunidade escolar.

Consolidar espaços e tempos para a formação continuada e em serviço certamente traz resultados satisfatórios para o processo educativo e para o aprimoramento do fazer pedagógico do/a profissional da docência.

Nóvoa enfatiza que a formação docente vem oscilando entre “*modelos acadêmicos*” e “*modelos práticos*”; e que é preciso superar essa visão dicotômica “adoptando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância” (p. 26).

Com base nas ideias de Hargreaves (1991) Nóvoa (1995) cita que “a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada *como um todo*, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” (p. 26). E reforça que as instituições formadoras, isoladamente, não darão conta dessa tarefa.

Os próprios sujeitos da formação – no caso, os/as professores/as – precisam assumir sua responsabilidade por estudar, aprender, dialogar com seus pares, ampliar os conhecimentos que possuem. Erros serão cometidos, tanto pelos/as professores/as quanto por instituições que se propõem a atuar no campo da formação desses/as profissionais. Como diz o ditado popular, “[...] só erra quem faz”.

A Formação Continuada e em Serviço, na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, vem sendo gestada coletivamente. Equipe da SEMED, profissionais da Escola, famílias, comunidades, estudantes todos são contemplados com momentos de estudos coletivos e propostas de estudos também individuais, por meio de reflexões dinamizadas em reuniões, nas atividades vivenciais que as/os estudantes levam para suas casas, nos momentos de gestão participativa, nas comissões autoorganizativas que são propostas e alicerçadas na dinâmica escolar.

O monitor Aylton Angelo de Almeida, responsável por coordenar os trabalhos pedagógicos das áreas de História e Geografia, na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus, disse, em uma conversa acontecida no dia 1º de agosto de 2011, em uma de minhas idas até a Escola:

Nas outras escolas há oportunidades para conversas. Mas a ausência de um tempo de tempos específicos desfavorece essas conversas. Elas acabam sendo superficiais e sem significado [...] Aqui na Escola, além dos momentos de estudos presenciais, levamos textos para casa, estudamos de verdade. Avançamos como educadores [...]

Quando comecei a estudar sobre a Alternância percebi que era uma proposta muito interessante [...] É um caminho para criar, constituir o grupo na escola [...] A educação convencional é muito individualista [...] A própria preocupação com a nota é assim [...] Cerceia o processo educativo. Ao sair da Faculdade, estamos cheios de ideais, mas ao nos depararmos com o cotidiano escolar o estresse acaba nos limitando [...] Hoje percebo que é porque o trabalho fica muito solitário. Sozinho é tudo mais difícil. A autoorganização dos estudantes, por exemplo, nossa! É um diferencial! Eles realizam atividades de cunho pedagógico. Saber conviver, estar sentado ao lado do outro e respeitá-lo é um ato também pedagógico. Mas a gente nem sempre aprende que isso é importante. E como é! A carga de estresse fica bem menor quando as responsabilidades são divididas.

O prédio não é uma pré-condição para o encaminhamento dos princípios da Alternância. Achei que fosse. Descobri que não é. As pessoas são o principal e o seu desejo por fazer a coisa acontecer [...] Os laços que se formam são fortes. Alternar tempos de escola e vida e valorizar esses tempos é fundamental. Isso é muito mais do que um projeto educacional. É um projeto de vida.

Hoje, os estudantes têm muito mais o que dizer. Seus textos são mais ricos. Ficam maiores. Eu também tenho muito mais o que dizer. Antes, seguia o livro didático para encaminhar as aulas. Agora, o currículo é organizado de modo a exigir mais pesquisa. Está mais difícil de planejar. Lógico. Antes, era um ato mecânico. Não dá mais para fazer assim [...]

Tudo isso é uma verdade na realidade escolar, atualmente. Envolve as pessoas. Faz com que sejam mudados velhos hábitos e concepções. Não facilmente. As tensões existem. Os momentos conflituosos permanecem. É próprio da atividade humana se manifestar contra ou a favor daquilo com o qual se depara. É maturidade.

6.1 Formação de profissionais da educação: multiplicidade de interesses e perspectivas

Diversas organizações internacionais, especialmente a partir do ano de 1990, vêm ditando normas e prescrevendo as ações a serem desenvolvidas por instituições educativas, em nosso país. Nunca se falou tanto em formação continuada de professores como hoje. Interesses corporativistas e de cunho capitalista, mercadológico estão por detrás de muitas destas propostas.

Os próprios documentos que regem a educação, em nível nacional, são formulados e validados a partir de acordos entre partes bem definidas. Governo e Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, para citar algumas dessas organizações, têm pactuadas ações de formação, dinamizadas por todo o Brasil.

Um desses documentos foi escrito sob a coordenação direta de Jacques Delors, político europeu, francês, que foi presidente da Comissão Europeia⁵⁵ entre os anos de 1985 e 1995. Contribuiu como autor e organizador do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, editado pela Cortez, UNESCO e MEC. O documento, cujo título é “Educação: um tesouro a descobrir”, foi publicado em 1996. O referido título foi pensado, de acordo com citação do próprio Delors, no Prefácio da obra, a partir de uma das fábulas de La Fontaine – “O lavrador e seus filhos”:

[...] “Evitai (disse o lavrador) vender a herança,
Que de nossos pais nos veio
Esconde um tesouro em seu seio.”
Educação, isto é, tudo o que a Humanidade aprendeu acerca de si mesma.
Atraído um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio do trabalho,
podemos pôr na sua boca estas palavras:
“Mas ao morrer o sábio pai
Fez-lhes esta confissão:
- O tesouro está na educação” (DELORS, 1996, p. 31-32).

A educação é um tesouro. Afirmativa verdadeira. Para quem? A partir de quais perspectivas? O Relatório aponta indícios de que a educação tem por base fins econômicos que movimentam os investimentos na maior parte dos países. A necessidade de mão-de-obra qualitativa e formada permanentemente adquire *status* de “[...] investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores” (idem, p. 71).

[...] As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas

⁵⁵ A Comissão Europeia é uma instituição politicamente independente que representa e defende os interesses da União Europeia na sua globalidade. Propõe, além da legislação, política e programas de ação e é responsável por aplicar as decisões do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. Materializa e defende o interesse geral da Comunidade Europeia (Acesso em 29/05/2011 às 17h).

tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (ibidem, p. 70).

O Relatório⁵⁶ revela que existe, paradoxalmente a um incentivo para a formação qualitativa dos profissionais na maioria dos países, mesmo os em desenvolvimento, “[...] a fuga de cérebros para os países ricos” e que esta situação provoca “[...] uma hemorragia de capitais” (p. 73). A perda de mão-de-obra especializada gera sérios problemas econômicos, considerando-se que alguns países têm mais habitantes instruídos do que aqueles a que podem dar emprego e que outros perdem especialistas de que têm necessidade urgente. Capitalismo cotidianamente alimentado. Legiões de desempregados em quantidade suficiente para manter a oferta de mão-de-obra maior do que a procura por ela. Salários insuficientes para as funções desempenhadas pela grande maioria dos trabalhadores. Marx vive, apesar da luta de classes ser completamente diferente. Claro. Passaram-se quase cento e cinquenta anos, desde a publicação do primeiro livro da obra “O Capital”, em 1867.

No Relatório Jacques Delors (1996) considerou-se, também, que:

[...] De fato, os países em desenvolvimento não dispõem, em geral, dos fundos necessários para investir de maneira eficaz na pesquisa e a ausência de uma comunidade científica própria, suficientemente vasta, constitui uma pesada limitação. Gerador de fortes economias de escala na fase da pesquisa fundamental, o conhecimento só se torna eficaz, neste domínio, após se atingir um nível crítico de investimento (p. 74).

Investir em pesquisa é essencial para o desenvolvimento econômico e científico. Mas como existir pesquisa sem o fortalecimento da educação escolar? Como fortalecer a educação escolar sem os devidos investimentos? No referido documento são descritos os quatro pilares da educação, que embasam fortemente discursos e práticas formativas no setor educacional brasileiro atual, em um capítulo específico:

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o

⁵⁶ Fonte: PNUD. *Rapport mondial sur le développement humain 1992*. Paris, Econômica, 1992, p. 63.

meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras (DELORS, 1996, p. 89-90).

Para aprender é preciso que haja a interação entre educando e educador, aprendizes por essência. Entretanto, as condições estruturais da escola e dos ambientes e tempos educativos são indispensáveis para a dinamização dos processos educativos/formativos. As/os professoras/es, mediadoras/es no processo de aquisição, socialização e produção de conhecimentos formais, acumulados e difundidos social e historicamente, precisam ter condições dignas para bem ensinar. Obter uma certificação é insuficiente para que possam dar conta de todas as demandas exigidas delas/es atualmente. As/os estudantes, por sua vez, precisam ter acesso a ambientes escolares bem organizados para que possam circular e conviver em espaços que “ensinam” de fato.

Outro documento que aborda questões relacionadas à formação de profissionais da educação é o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993-2003), publicado na gestão do Presidente Itamar Augusto Cautiero Franco (Brasília: MEC, 1993), por meio de acordo firmado entre o MEC e a UNESCO. Nele encontra-se o seguinte registro:

Há muitos estudos e pesquisas sobre os problemas de formação do magistério, um dos gargalos do sistema de ensino fundamental, e sobre alternativas para superá-los. No entanto, poucas são as ações efetivas para equacionar a questão de sua formação. O consenso sobre os problemas não tem sido suficiente para solucioná-los (p. 26-27).

Diagnosticar e registrar essa realidade também não tem sido suficiente para solucionar os problemas decorrentes dela. Discursos como esse, panfletários e superficiais, pois não mobilizam os agentes responsáveis por atuar na superação dos desafios percebidos, continuam a repercutir na mídia, nos documentos oficiais, nos ambientes escolares, na sociedade como um todo.

Saviani, durante a Conferência que proferiu na abertura do Congresso de História da Educação, na UFES, em 20 de maio de 2011, deixou esclarecidas questões importantes, devidamente registradas no artigo “Ciência e Educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da Pedagogia Histórico- Crítica”. No referido texto, salienta que:

[...] agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação [...]

[...] Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais, etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isto se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (p. 7).

Saviani (2011) aborda a ressignificação do lema escolanovista “aprender a aprender” e ressalta que essa concepção se difundiu na década de 1990, especialmente no “Relatório Jacques Delors”, que se preocupou em orientar as ações educativas no século XXI. Cita que os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e divulgados por iniciativa do MEC, ao final da década supracitada, para servir de referência à organização dos currículos para as escolas brasileiras, ampliam as exigências para a instituição escolar:

[...] Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as “novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo ‘processo de educação permanente’” (BRASIL, 1997, p. 34) (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Atualmente, de acordo com Saviani (2011), o discurso sobre a “pedagogia das competências” pode ser percebido como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”. Os indivíduos devem ser suficientemente “flexíveis” para que possam se moldar às exigências de uma sociedade em que nem mesmo as condições mínimas necessárias para a sobrevivência estão garantidas. O autor registra que a o eclecismo e o relativismo das vertentes pedagógicas, a partir de uma matriz pós-moderna, dificulta a solução dos graves problemas educacionais que são detectados no Brasil, nos dias atuais.

A escola, imersa no universo da universalização do atendimento e da inclusão, se encontra presa a uma essência moderna, de controlar e disciplinar os/as estudantes a serviço de interesses burgueses e capitalistas, e a exigências discursivas e prescritivas neoliberais, contraditórias por excelência. Pensar sobre a formação de profissionais para atuar na educação, especialmente como docentes, é refletir sobre todas essas questões, reais e imperiosas.

Saviani aponta quais seriam os conteúdos essenciais a serem dinamizados no cotidiano escolar. E, obviamente, trabalhados nos cursos de formação docente, especialmente os da formação inicial. Contudo, o “óbvio” deixa de ser evidenciado ou mesmo exigido por causa da democratização do acesso, tanto para os que buscam os cursos de educação, como licenciatura plena, muitas vezes “relâmpago”, quanto para os que se encontram nos “bancos escolares”, alienadamente.

O “direito obrigatório” da educação paira sobre as instituições escolares. Sabemos que, para aprender, precisamos estar mobilizados e desejosos para que isso de fato ocorra. E que, por outro lado, para mobilizar o desejo por aprender é necessário um sujeito, também com características “aprendentes”, mobilizado para mediar os processos educativos.

O “direito subjetivo” à educação, visto por esse prisma, perde seu caráter de estimular o íntimo do sujeito pensante para a importância e a necessidade de obter o que se deseja. Transformar o direito subjetivo em “objetivo” e “obrigatório” retira dele a essência da mobilização, do comprometimento, do desejo por alcançar algo que se

projeta como satisfatório. Apesar de “óbvio”, o conteúdo fundamental da escola elementar transita por outros tantos caminhos e propostas, e se perde em um mar de prescrições, abstrações, rupturas, fragmentos.

[...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).

A essa altura pode-se afirmar: mas isso é o óbvio. Exatamente, é o óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização conduzindo a que, no atual clima pós-moderno, os currículos escolares tendam a ser sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como: “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” etc., avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras como “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto”.

Diferentemente disso, como assinalou Gramsci (1968, p. 129-130), o papel da escola elementar é desenvolver nas crianças as primeiras noções científicas que entrem “em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore”. Por esse caminho a escola assegura a apreensão, pelas crianças, dos “primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção do movimento e do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar” (SAVIANI, 2011, p. 14-15).

O “fundamento da escola elementar” se apresenta como desafio para as/os profissionais da educação. A profissionalização dessas/es profissionais se faz urgente e necessária para que a escola seja um lugar onde se ensina e se aprende, mutuamente, conteúdos significativos e reais, bem diferentemente de tantos outros papéis pensados para ela, historicamente.

Giroux (2005) afirma que as escolas foram pensadas como “[...] uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou o privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante [...]” (p. 94-95). Dessa maneira, a aprendizagem foi reduzida à dinâmica da transmissão e da imposição. Para esse autor é preciso lutar contra essa lógica reducionista e perceber que:

[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno (p. 96).

Atualmente, a educação é obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, em nosso país, de acordo com a Emenda Constitucional Nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Contudo, o analfabetismo continua a existir. Vale ressaltar que esta não é mais uma categoria presente, em larga escala, em países pobres ou que se encontram em condições de subdesenvolvimento ou em desenvolvimento. Fala-se em um “[...] ‘novo analfabetismo’ caracterizado pelo excesso de informações que não podem ser adequadamente processadas” (SAVIANI, 2011, p. 16). E essa realidade se expande, mundialmente.

Formar profissionais da educação, atualmente, é um desafio constante e uma ação que não pode ser pensada nem dinamizada isoladamente. Há alguns anos, os discursos e as práticas se harmonizavam, minimamente. Estavam a serviço do capital e da formação de técnicos, especialmente. Além disso, os trabalhos pedagógicos aconteciam para poucos. Hoje, com a universalização do atendimento educacional, a partir da década de 1990, os discursos prezam pela busca do essencial ao humano, mas, de fato, as práticas se encontram ainda mais presas à lógica mercadológica, capitalista.

O cenário impõe a soberania dos aspectos econômicos. A educação é uma mercadoria. Portanto, um serviço a ser comercializado e não um direito social de todo cidadão. Progressivamente, houve um desinvestimento e uma desvalorização na/da escola pública, por parte da classe média, o que consolidou a educação como um ramo bastante rentável para o empresariado brasileiro. Essa ação, que historicamente vem se fortalecendo, contribui enormemente para o descrédito das camadas populares, em relação aos serviços ofertados pelas escolas públicas, apesar de serem elas as principais usuárias desses serviços (ROSENBERG, 2002).

As propostas apregoadas pelos economistas do Banco Mundial têm associado a “melhoria da qualidade da educação” à compra de equipamentos, dinamização de

mecanismos de avaliação padronizada – entre desiguais –, prescrição de diretrizes curriculares e implantação de projetos de educação à distância (TORRES, 2000).

A crise social e ética, que evidencia a necessidade de oferecer educação como “direito de todos” e de perceber a escola como local socializador, pode estar produzindo, de acordo com Dias-da-Silva (2003), uma “geração de pseudo-escolarizados”.

Essa constatação pode ser potencializada, infelizmente, quando pensamos que há a formação de “professores sobrantes” (KUENZER, 1999) para atender à demanda educacional, visto que a maioria dos desprovidos de acesso à escolarização, até a década de 1990 especialmente, atualmente estão nas escolas. Acesso é muito diferente de atendimento satisfatório. É preciso ressaltar essa verdade pouco difundida nos discursos educacionais.

Segundo Kuenzer (1999), é preciso temer que, motivada pela inclusão social, pelas críticas ao “conteudismo” escolar, pelo enfrentamento da violência, esteja se evidenciando a desescolarização dos jovens brasileiros. Perversamente. E alerta que o mesmo está acontecendo com a formação de professores. A autora afirma que, contrapondo-se à proposta de treinamentos e reciclagens, impostas aos docentes nos anos oitenta, atualmente há a proliferação de projetos de capacitação de professores reflexivos, que supervalorizam os saberes práticos. Corre-se, assim, o risco de precarizar a profissionalidade docente, principalmente em cursos e programas aligeirados de formação, que acabam por produzir os ditos “professores sobrantes”.

Dias-da-silva (2005) compactua com os temores acima referendados:

Cada vez mais temo que, em nome da inclusão social, da valorização dos saberes docentes e da importância do cotidiano escolar mediando a formação docente, possamos estar vivendo um processo de DESPROFISSIONALIZAÇÃO dos professores.

A literatura aponta claramente que a formação docente é um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política. Portanto, reconhecer e respeitar os professores não significa a legitimação *a priori* de princípios pragmaticamente partilhados numa cultura escolar perversa e excludente. Valorizar os saberes docentes não implica perpetuar as trajetórias equivocadas vividas durante os processos formativos. As análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos

professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos [...]

[...] há inúmeros “conteúdos” que precisam ser dominados por nossos licenciandos durante sua formação inicial: os professores atualmente necessitam se apropriar de muito mais conhecimentos sobre a realidade social e escolar – desde analisar as implicações do modelo neoliberal para concepção de educação até desvendar e interpretar as culturas jovens, suas tribos e ritos; desde analisar criticamente a sociedade desigual em que vive até desvendar a contribuição do conhecimento científico para a interpretação de seus hábitos e práticas; desde decifrar as novas fontes de informação e seus mecanismos até a contribuição da arte como possibilidade de enfrentamento da violência que perpassa nosso cotidiano; desde conhecer profundamente os processos de raciocínio e pensamento dos alunos até dominar processos e modalidades de construção de um leitor crítico etc. E todos esses aspectos implicam domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos, suas análises e interpretações, suas hipóteses e teses: enfim conhecimento; conhecimento racionalmente construído, que permita interpretar os homens, suas sociedades e culturas, seu pensar e seu agir. Como aponta Patto (2004), conhecimento que implique a atitude filosófica e a problematização da realidade numa perspectiva histórica. Portanto, não basta aos licenciandos participarem de projetos e vivenciarem o cotidiano escolar reduzido à perpetuação do senso comum. Sua formação intelectual é imprescindível! (p. 391-392).

Carvalho apresenta as quatro tendências que, na atualidade, estão atreladas à profissionalização docente: o professor como profissional competente, como profissional reflexivo, como profissional orgânico-crítico e como profissional pós-crítico (p. 22).

A noção de competência encontra-se embutida em um corporativismo capitalista que a concebe como critério para avaliação de acesso e permanência no emprego. Competências e habilidades são termos atuais e frequentes em discursos de/para profissionais da educação e legislações ou documentos pertinentes ao setor educacional. Essa ideia foi “[...] transplantada para a instituição escolar, como o tem sido historicamente, ou seja, perpassada pelo modo de produção capitalista” (CARVALHO, 2002, p. 23).

A tendência que se refere ao professor reflexivo atribui o insucesso nas escolas que formam professores à valorização excessiva do conhecimento sistematizado ou científico em detrimento da instrução para a prática e:

[...] tem como base os estudos de Donald Schön (2000) que, influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, propõe uma nova epistemologia da prática voltada ao conhecimento profissional [...] Concentra-se na reflexão-

na-ação (pensar o que fazem enquanto fazem) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza (p. 24).

A terceira tendência, referente ao professor crítico ou intelectual orgânico-crítico, apresenta a preocupação com o desenvolvimento de uma linguagem pública que promova a transformação das políticas afirmativas para as de luta democrática, considerando-se as desigualdades sociais existentes.

As ameaças advêm das reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos/as professores/as da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude dos países, sendo os/as professores/as reduzidos/as a objetos de reformas educacionais. Isso nos remete a refletir que as mudanças ocorridas na educação não acontecerão de cima para baixo, pois como pensar em mudanças sem a participação direta daqueles/as que estão ligados/as diretamente a esta realidade? (COSTA & POLETTI, 2002, p. 33 *apud* CARVALHO, 2002, p. 25).

Os/as professores/as seriam, então, responsáveis por buscar novas formas de ensinar, saber e fazer, por analisar o que ensinam e como ensinam. O pedagógico e o político passam a ser percebidos como inseparáveis e interdependentes. Entretanto, não houve condições estruturais básicas para que essas ações se materializassem, de fato. O tempo existente para diálogos coletivos na escola é ínfimo, há excesso de trabalhos burocráticos para as/os docentes, classes lotadas, remuneração insuficiente para as novas demandas da profissão docente, dentre outras situações verificáveis no universo escolar.

A quarta tendência, concernente ao professor como profissional pós-moderno, se encontra em produção. É movimento que prevê novas práticas, outras estruturas, um novo jeito de se pensar a educação e os sujeitos que com ela lidam. Carvalho, citando Monteiro & Gomes, relata que para esses autores essa tendência é:

[...] a tentativa de localizar e compreender os saberes e fazeres de professores num momento de transição paradigmática, chamado de pós-modernidade, é marcada pela indefinição em que "... as sombras parecem ser nossas permanentes companheiras". E prosseguem os autores:

Momento em que somos convidados e convidadas a produzir novas práticas, atitudes e conhecimentos que superem o conhecimento-regulação que veio dominar totalmente o conhecimento-emancipação, cujo ponto de saber se designa por atitudes de solidariedade (CARVALHO, 2002, p. 26).

Em meio a tantas tendências que envolvem a formação docente, visivelmente é a terceira, referente ao professor crítico ou intelectual orgânico-crítico, que encontra terreno mais fértil nas discussões encaminhadas durante os tempos formativos, na Escola Distrital pesquisada. Os sujeitos que se encontram, atuam e/ou colaboram na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” estão envolvidos com os trabalhos que vêm sendo realizados na Escola e com as comunidades atendidas por ela. Planejam e desenvolvem ações pautadas na projeção de se obter a Escola do Campo, apropriada para os camponeses. Roberto Telau, Coordenador Pedagógico da Escola, em uma das reflexões acontecidas durante os momentos formativos, deixou bem claro que:

[...] o mais importante é que todos saibamos onde estamos e para onde vamos. Além disso, não deve ser depositada em alguns a responsabilidade por mudar a realidade que hoje temos. É responsabilidade nossa, educadores que somos, formar mais e mais pessoas para que outras tantas possam saber lutar por seus direitos e exercer sua condição de cidadãos, nesse mundo [...]

Semeraro (2006), com base nos escritos de Gramsci⁵⁷, destaca a importância de investirmos na formação de “intelectuais orgânicos”, não para divulgarem os seus saberes, mas para dinamizarem possibilidades para que outros venham a expressar os seus próprios saberes e possam compreender a engrenagem que movimenta a sociedade e que continua recriando invenções naturalizadas e aceitas quase que incontestavelmente. Segundo Semeraro, Gramsci insiste:

[...] na formação de intelectuais e organizações populares capazes de perceber, por trás da retórica, do jogo de imagens e simulacros, as forças que sustentam o sistema corporativo dominante e os movimentos de ruptura que operam, local e mundialmente, para a criação da “sociedade regulada” (2006, p. 175).

Em se tratando de “sociedade regulada” temos a “escola regulada”. Pensada e sustentada por interesses que primam pela manutenção do *status quo* e não por diminuir as desigualdades sociais. A partir desta constatação precisamos pensar sobre quem pensa a educação, sobre quem executa as ações educativas, via de regra pensadas fora dos espaços escolares. Como essa execução é “acompanhada”?

Castoriadis cita a existência de um “coletivo anônimo” que pensa e dinamiza orientações para serem executadas por uma maioria. Homem, história e sociedade. Categorias que não podem ser pensadas isoladamente, pois permanecem agregadas todo o tempo. Definem-se e são definidas mutuamente, não como um processo de criação histórica creditado à “[...] genialidade de indivíduos particulares, nem a forças sociais que se pudesse identificar que é este, esta classe é a autora, vamos dizer, da verdadeira ação histórica [...]” (CASTORIADIS, *apud* TORRES, 1992, p. 58), mas sim, por naturalizações impostas, subjetivas e parciais.

É necessário que tenhamos muito cuidado com a formação docente. Ela não se processa em um vazio de tempos, espaços, sujeitos e significados. Encontra-se imbricada em todos esses elementos, que se apresentam permeados por contextos, discursos, histórias, personagens. Não se processa apenas durante os cursos de graduação. Sabemos disso. Não se esgota nos tempos formais reservados para que “aconteça”. Para alguns, prescinde de mobilização interna. Equívoco sério.

6.2 A Formação Continuada e a dinâmica escolar

André (2009) analisa a produção acadêmica no tocante à formação docente, do final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Explicita que as questões que nortearam a análise da referida produção foram os temas e subtemas mais frequentes nos estudos sobre formação de professores, os autores e referenciais que fundamentaram as pesquisas, as metodologias e técnicas de coleta de dados utilizadas nesses estudos, as tendências mais evidentes e as temáticas que emergem e as esquecidas.

Esclarece que foram selecionados, como *corpus* de análise, resumos de dissertações e teses encontrados no Banco de Dados da Coordenação de

⁵⁷ GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. 4 v. Edição crítica de Valentino Gerratana, Torino, E. Einaudi, 1975.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou palavras-chave para as buscas, como: “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, “prática docente”, “professor”, “formação de alfabetizadores”, “condição de trabalho docente”, “representação” (do professor), “trabalho docente”, “identidade docente” e “formação pedagógica”.

André (2009) comenta que Christov (2003)⁵⁸ nos auxilia a compreender a categoria “formação continuada”. Para a autora em questão, os programas de formação continuada contribuem para o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos dos docentes e oportunizam uma atuação profissional mais significativa e adequada às novas demandas sociais.

Christov (*apud* André, 2009) entende que a formação continuada ocorre em diferentes espaços: seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais ou horário de trabalho pedagógico coletivo. Defende que um programa de formação continuada pressupõe um contexto de atuação, a compreensão de que a referida formação não é nem deve ser a responsável exclusiva pelas mudanças necessárias à escola e enfatiza que devem ser dadas condições para que ações da formação sejam viáveis. Destaca que esses elementos são processos intencionais de desenvolvimento profissional considerados na categoria “formação continuada”.

Concordo com Christov. Dinamizar formação continuada é assegurar todos esses elementos na dinâmica escolar e na da própria formação. Conhecer quem são os sujeitos da formação, deixar que se manifestem e explicitem seus pensamentos é muito importante para o bom andamento dos trabalhos. Não apenas isso. É preciso um esforço coletivo para que haja o aprimoramento das práticas pedagógicas, harmonizando saberes práticos com os teóricos/científicos. Até porque, nos dias atuais, toda prática advém de conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente e a ciência está atrelada aos processos vitais e sociais que se entrelaçam à produção dos saberes.

⁵⁸ CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 9-12.

Gestão da escola e de pessoas, questões de remuneração, de carreira, processos de implantação de políticas educacionais, condições de trabalho, são fatores intrinsecamente relacionados às práticas pedagógicas, particularmente à formação profissional docente.

Na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” há, no ano de 2011, 21 (vinte e um) profissionais da docência envolvidas/os na dinâmica escolar. Desse total, 09 (nove) atuam em classes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As/s outras/os 12 (doze) atuam em classes dos anos finais do Ensino Fundamental. Todas/os são sujeitos fundamentais nessa pesquisa.

Comprometeram-se a colaborar com meus trabalhos de pesquisadora. E um dos compromissos foi o de responder a um questionário, no qual foram detalhadas situações inerentes à trajetória educacional de cada colaborador/a. As respostas dadas pelas/os colaboradoras/es permeiam o texto dessa dissertação.

A princípio, minha ideia era a de entregar o questionário para todas/os as/os professores/as da Escola e receber os questionários preenchidos para que eu pudesse analisar os dados registrados pelo grupo docente. Duas semanas depois de ter entregado o questionário⁵⁹ recebi apenas 6 (seis) deles preenchidos. Fiquei preocupada. Pensei no que poderia estar acontecendo, mas, antes de definir as situações que só poderiam ser definidas pelas próprias pessoas envolvidas na questão, resolvi conversar com o grupo, o que aconteceu na reunião que tivemos no dia 14 de maio de 2011. As pessoas que não haviam entregado o questionário preenchido disseram que preferiam contar suas experiências com a Formação Continuada. Respeitei a decisão delas. Ao todo, dos 21 (vinte e um) questionários distribuídos recebi 11 (onze) preenchidos. As respostas que obtive das/os professoras/es, registradas ou narradas, aparecem no texto da dissertação, em vários momentos.

⁵⁹ O questionário foi entregue no dia 29 de abril, em um dos momentos formativos acontecidos na Escola.

No que se refere à “formação inicial” a resposta registrada por Silvana Luchi Guerra, diretora da Escola, no dia 03 de maio de 2011, foi a seguinte: “Uma formação bem básica, muitos ouvidos, muito compromisso, bons sentimentos e grandes expectativas em relação ao trabalho, para garantir a sequência dos estudos. Estava sempre atenta a experiências positivas e vividas”.

Para Edimilson Noventa⁶⁰, em uma das respostas registradas no questionário, respondido por ele no dia 1º de maio de 2011, a formação inicial é “[...] de grande importância para o desenvolvimento profissional [...] Sentimento de muita responsabilidade e expectativas de crescimento. Vivencio como algo novo, diferente, buscando o entendimento do que é abordado”.

Para Lênin Sartori Sampaio, Coordenadora do setor agropecuário e da vida de grupo na Escola, conforme registro feito por ela no dia 02 de maio de 2011, a formação inicial é:

[...] um momento de muitas descobertas importantes para a prática profissional. É importante, pois nos ajuda a conhecer a prática, mas, sobretudo, o fundamento da prática [...] A formação inicial também nos dá expectativas de continuarmos estudando.

Maris Pancieri dos Santos, Professora do 5º ano, na Escola, registrou no dia 17 de maio de 2011:

No início de qualquer trabalho a falta de experiência gera inseguranças, incertezas e temos a sensação de estarmos fazendo tudo errado ou de que sabemos menos do que as outras pessoas. Isso gera frustração. Mas, apesar de sentir-me assim, procurava estudar e ampliar meus conhecimentos.

Sobre o porquê da escolha por atuar no setor educacional surgiram questões relacionadas às “características” comumente atreladas às funções docentes no registro de Silvana: “Acredito ter características que contribuem com a educação” e no de Maris: “Acredito que possuo algumas características de educadora. Sou observadora, otimista e participativa. Preocupo-me, a sério, com a realidade da educação da minha comunidade”.

⁶⁰ Monitor da Escola que está cursando agora Matemática, em nível de graduação, por isso participa de estudos de formação inicial e continuada, concomitantemente.

A resposta dada por Ana Malta Venturini Rizzi, Coordenadora do turno vespertino na Escola, no dia 17 de maio de 2011, indica um contexto de imposição cultural e situacional: “No início da carreira a escolha foi imposta pela família e também não havia outros cursos no lugar onde eu morava. Hoje sinto que a escolha imposta foi certa, pois eu gosto do que faço e sou feliz”.

A resposta dada por LÊNIN sinaliza para a importância da função social da profissão:

A educação é uma possibilidade concreta de cada pessoa cumprir sua função social, se colocar a serviço, em vista de uma sociedade mais justa e feliz para todos. Quem pode fazer esta sociedade são pessoas-sujeitos, e a educação deve contribuir para que os sujeitos tomem consciência e façam história.

A resposta dada por Edimilson retrata uma situação muito séria, em muitos lugares de nosso país, que é a ausência de professores habilitados para atuar em determinadas áreas, na educação básica: “Comecei a convite de uma diretora da época e pela falta de um profissional para atuar nesta área. Comecei e estou até hoje e não quero parar mais. Gosto do que faço e faço com prazer”.

A “formação continuada” foi descrita, por todos, como necessária e fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Para Edimilson, é “[...] necessária, pois com a evolução das tecnologias, em todas as áreas, quem estiver na educação e não tiver formação, vai ficar defasado, não conseguirá acompanhar a evolução do ensino e da aprendizagem”. Silvana ressalta que “[...] é de fundamental importância. É oportunidade de ampliar o conhecimento, favorece a troca de ideias, a integração e o grupo. Favorece, também, um trabalho transparente e mais organizado”. Lígia Aparecida Alves Moreira, também monitora, na Escola, no dia 22 de maio de 2011, registrou que “[...] é muito importante, pois é somente com a formação continuada que iremos aperfeiçoar nossas práticas”.

Ana Malta destacou que nunca resistira a participar da formação continuada específica para as escolas do campo, proposta pela SEMED, mas que pensara que a proposta “não fosse muito à frente”. E que se surpreendeu com a velocidade das mudanças e com o comprometimento do grupo. Registrou que:

[...] alguns profissionais precisam amadurecer em todo o contexto. Por isso é que, às vezes, a formação para eles não têm sentido. É ainda pior quando pensam “é tudo a mesma coisa”. Todo profissional precisa ter formação continuada. Se ela for oferecida é ponto positivo. Do contrário, o profissional precisará procurar e arcar com essa formação, pois ele só ganhará mais saberes.

Maris⁶¹ disse, em vários momentos, que, mesmo não sendo parte do grupo que trabalha com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sente que a Pedagogia da Alternância vem mexendo com toda a comunidade escolar. Complementou sua fala ressaltando que, mesmo não aplicando todos os instrumentos dessa Pedagogia em suas aulas, está descobrindo outras possibilidades de trabalho pedagógico e que aprendeu isso nos estudos da Formação Continuada e em Serviço. Formação que, para ela:

[...] é de fundamental importância, não só no setor educacional e sim em qualquer setor da sociedade. Acredito que quem trabalha com educação precisa dar exemplo do que faz, precisa ser correto, honesto e comprometido. Todo profissional precisa ler, informar-se para que possa passar informações corretas, como também precisa saber o que quer.

Lênin afirmou que a formação continuada:

[...] é uma ação imprescindível, pois a formação inicial nos dá segurança para iniciarmos, porém, nos angustia, pois a prática sempre exige renovação. Na Pedagogia da Alternância, a realidade não para, e sim, deve atender às transformações da realidade de abrangência do CEFFA⁶². Assim, estas novas reflexões para atender a essas transformações, podemos adquirir nas formações continuadas.

Em uma das questões propostas no referido questionário, as/os professoras/es listaram, por ordem de prioridade, motivos para participarem dos momentos de formação continuada que acontecem, semanalmente, na Escola. A seguir, transcrevo algumas das respostas dadas:

- busca por fundamentação para a prática da Pedagogia da Alternância, na Escola; linha de ação para unificar as condutas dos monitores, na Escola, a

⁶¹ A turma da Professora Maris Pancieri dos Santos é do 5º ano do Ensino Fundamental. Mesmo não sendo uma turma específica dos anos finais do Ensino Fundamental participa intensamente de atividades teóricas e práticas que têm por base a Pedagogia da Alternância.

⁶² Centro Familiar de Formação por Alternância.

partir de orientações pedagógicas pensadas coletivamente; reflexões constantes em vista de atender às transformações da realidade; fortalecimento das ações pedagógicas junto aos parceiros; envolvimento e articulação regional (Lênin Sartori Sampaio);

- aprender sobre a Alternância; refletir sobre como lidar melhor com os estudantes, principalmente em momentos onde há conflitos; planejar coletivamente as atividades da escola e as específicas das áreas em que atua; estudar sobre a nossa prática pedagógica; estruturar as atividades transdisciplinares a serem passadas para os estudantes (Kelly Cristina Cassaro – uma das monitoras responsáveis pelas áreas de Língua Portuguesa e Inglês);
- conhecimento; aplicabilidade; eficiência; dinamismo e flexibilidade; coletividade/saber valorizar o outro e tudo o que é novo (Maris Pancieri dos Santos);
- consolidação das práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância; protagonismo da equipe de monitores; maior entendimento da Pedagogia da Alternância; melhorias para a formação dos estudantes; contribuição para a formação dos colegas monitores (Roberto Telau);
- conhecimento; participação efetiva; organização de um roteiro (sequência) de aprendizagem; socialização; fortalecimento da metodologia da alternância (Silvana Luchi Guerra);
- conhecimento da pedagogia da alternância; aprimoramento das práticas; acompanhamento das atividades; valorização da nova metodologia de trabalho; aprendizado da vida em grupo (Edimilson Noventa);
- planejamento coletivo por área; esclarecimento de questões teóricas e práticas; participação coletiva; estudo de assuntos diferenciados; elaboração de místicas (semanalmente) (Lígia Aparecida Alves Moreira).

Fica evidenciado que a busca por conhecimentos específicos da área educacional, em especial os relacionados à Pedagogia da Alternância, mobilizam as/os profissionais a participarem da Formação Continuada. A coletividade e o planejamento são aspectos potencializados nos estudos formativos e as respostas comprovam essa realidade.

Ao serem perguntados sobre a frequência da dedicação aos estudos, em casa ou em locais extraescolares, 60% dos entrevistados responderam que estudam diariamente/constantemente/sempre; 10% responderam que em momentos mais calmos (o que, atualmente, vem acontecendo pouco); 30% responderam que estudam nas formações que acontecem nos Encontros de Formação de Monitores da RACEFFAES (duas vezes ao ano), em outros encontros formativos, nas reuniões periódicas da Equipe de Plano de Curso da referida instituição.

Roberto Telau registrou, como resposta a essa questão, que estuda “[...] diariamente. Além de desenvolver os trabalhos da especialização⁶³, estou sempre conversando, lendo e escrevendo coisas sobre o trabalho [...] Faço isso normalmente às noites” (registro feito no dia 03/05/2011).

As respostas indicam que o grupo compreende que a formação continuada não acontece apenas em momentos oficiais, definidos coletivamente ou para o coletivo. Deve ser uma busca constante, pessoal e intransferível. Cada um/a é responsável direto/a por sua formação pessoal e profissional.

Foi perguntado se o saber produzido, coletivamente, nos estudos da Formação Continuada e em Serviço, na Escola, repercute nas atividades realizadas com as/os estudantes, as famílias e as comunidades. Em todas as respostas essa certeza foi evidenciada. Todas/os as/os professoras/es responderam que é notório verificar que a forma como trabalham hoje, na Escola, é muito diferente de como faziam, antes da Formação Continuada, pois agora “[...] os estudantes sabem o seu valor, o monitor tem que descobrir este valor” e a coletividade é fundamental para aguçar tal percepção.

⁶³ Roberto Telau está cursando uma especialização específica de Educação do Campo e em Alternância, em Belo Horizonte, em 2011.

Quando perguntados sobre o porquê de atuarem, atualmente, nessa Escola, as respostas podem ser divididas, basicamente, em dois blocos: o primeiro composto pela maioria das/os professoras/es (cerca de 75% deles) que respondeu que atua na Escola porque é morador/a da comunidade ou das adjacências e quer ver seu lugar conquistar mais do que tem até agora; e outro formado por aquelas/es que vão da cidade para o campo, porque foram encaminhadas/os pelo setor administrativo da SEMED. Evidenciam que, a princípio, desejavam sair da Escola e trabalhar mais perto de suas casas, mas que, trabalhando com a Alternância, não pretendem mais sair da Escola. Nenhuma resposta deixou indícios de insatisfação. É claro que, nos momentos da formação, as pessoas se colocam, exigem melhorias, falam de sua ansiedade, seus medos, suas frustrações. Entretanto, de uma forma produtiva, não lamuriosa ou derrotista. Percebe-se que ser parte de um grupo, todo ele sujeito e praticante da formação, é um diferencial marcante para os trabalhos e o olhar sobre esse instrumento pedagógico.

A Escola está com uma dinâmica de trabalho bem diferente, especialmente a partir do início do ano letivo de 2011, com a dinamização das atividades pedagógicas da Alternância. É fato que o cotidiano escolar é totalmente diferente do que se tinha, até o final do ano de 2010. Todas/os responderam que estão trabalhando, atualmente, nessa Escola, com mais prazer.

Uma outra questão proposta no questionário dizia respeito a como cada um/a percebia as demais pessoas que colaboram com/o no processo educativo das/os estudantes, tanto na Escola quanto nas famílias e comunidades. Todas/os responderam que, depois dos momentos de estudos, na Formação Continuada, passaram a enxergar todas essas pessoas como educadoras em potencial. E que, antes, não tinham essa percepção.

Roberto Telau registrou o que pensa sobre a relação com os demais sujeitos que convivem e aprendem no cotidiano escolar. Segundo ele, sua relação com os estudantes:

[...] é tranquila. Gosto deles e sinto que eles têm confiança em mim. É tranquila também com os colegas monitores e com as famílias. Sinto que estamos nos auxiliando. Acho que poderia ser melhor com a direção. Algumas vezes sinto que defendemos pontos de vista diferentes.

O que Roberto Telau escreveu foi dito diretamente para a Diretora da Escola durante as conversas do Grupo Focal e em outros momentos. Ele percebia - e as outras pessoas do Grupo também - que ela tinha interesse em colaborar, mas faltava mais entusiasmo e motivação. Talvez porque, segundo a lógica da Alternância, não exista a figura do/a diretor/a em Escolas Famílias. E é humano sentir medo, angústia, receio de perder espaços conquistados. Ela foi eleita pela comunidade escolar, há dois anos. E ainda terá outro ano para exercer essa função.

É nítido que as funções prescritas para o cargo de diretor/a escolar, segundo o próprio Regimento Comum das Escolas Municipais do município de Colatina, não estão condizentes com o que é proposto no Regimento específico da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Percebo que, ao ver dinamizado o Regimento Escolar, a Diretora se sente em um lugar indefinido. Disse que, se achássemos melhor, poderia abdicar do cargo e continuar como monitora. Até mesmo porque todas/os as/os professoras/es⁶⁴, na Escola, têm a responsabilidade de ministrar algumas aulas. No caso da Diretora, está desenvolvendo atividades específicas do componente curricular Arte. Definimos, coletivamente, que seria melhor que ela ficasse na função de Diretora Escolar até o cumprimento do prazo legal previsto, o que acontecerá no ano de 2012.

A monitora Marcela Rubia Rodrigues, que trabalha com atividades das áreas de Geografia e História, destacou, durante conversa que tivemos na Escola, no dia 1º de agosto de 2011, que:

[...] Liberdade de expressão é o ponto alto do que a gente tem vivido ultimamente, aqui na Escola. Geralmente temos medo de nos expressar, de sermos mal compreendidos. Aqui temos a liberdade de conduzir e isso nos traz cada vez mais responsabilidades. Não há a explicitação das cobranças, mas a internalização de nossas funções. Como eu posso ensinar para os estudantes algo que eu mesma não faço? Tenho que dar o exemplo [...]

⁶⁴ Uma exceção se aplica para o caso da Coordenadora de Turno do vespertino – Ana Malta Venturini Rizzi – que também foi eleita pela comunidade escolar para o cargo em questão e nele permanecerá até o próximo ano letivo.

Nos estudos é tudo muito importante [...] Aprendemos muito [...] Há sempre bons textos para serem estudados. As atividades são pensadas coletivamente [...]

A monitora Andressa Oliveira Conceição, responsável pelos trabalhos com a área de Língua Portuguesa nas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, também participou dessa conversa e disse:

[...] Os estudantes têm mais interesse em participar das aulas, porque os temas estudados são de acordo com a realidade que vivem [...] É mais significativo. É muito melhor! Eles estão mais tranquilos. O relacionamento entre eles e nós, monitores, melhorou muito. Com as famílias também [...] Eles se organizam bem mais! Com certeza!

A Escola é dinâmica. Tem dinâmica. E nessa movimentação constante há erros, pois errar é uma realidade para quem realiza. Quem nunca errou? Errar buscando acertar é essencial para o aprendizado de qualquer pessoa ou grupo. Lidar com formação docente envolve riscos. Errar, certamente, é um deles. Segundo Konder, “[...] nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática - especialmente da prática social - para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações)” (1999, p. 21).

Que bom que estamos errando. Não estou fazendo apologia ao erro, mas ressaltando que os erros são indícios de mobilidade. A mídia é um elemento importante no processo educativo e seu alcance deve ser destacado. Na maioria das situações a mídia destaca a escola e as/os professoras/es quando acontecem situações-limite. Geralmente é atribuído à escola o papel principal pela formação das crianças, adolescentes e jovens. A escola não é o único local em que a aprendizagem se dá. Os acontecimentos, os fatos, circulam por uma rede ininterrupta de comunicação que têm ramificações diversas e que chegam a pontos variados, em tempos múltiplos, vistos e interpretados de inúmeras maneiras. Tristão destaca que:

[...] a aprendizagem, então, acontece para além da escola. A mídia torna-se um canal forte de comunicação, da informação cotidiana e não pode ficar de fora do espaço/tempo da aprendizagem, da rede de relações produtora de conhecimento e de produção de sentidos. É preciso evitar dois extremos: achar que o/a aluno/a, utilizando-se de sua capacidade interpretativa, não faz aquilo que quer com a mensagem recebida e pensar no/na professor/a

como o agente determinante do processo de comunicação (TRISTÃO, 2002, p. 177).

Para fundamentar a citação supracitada, Tristão (2002, p. 182) enfatizou as contribuições de Santaella (1996) no que tange à análise da quantidade de conhecimento produzido nos últimos vinte anos, “efetivamente o dobro da totalidade de conhecimentos acumulados na história da humanidade” e considerando-se que “a informação produzida diariamente supera a capacidade de assimilação de um ser humano durante toda a sua vida”. Ressalta que “existe um quase ‘excesso’ de informações” e que, diante de novas demandas para a escola, na contemporaneidade, “temos de [...] delimitar o tempo necessário para filtrar o que é realmente significativo para a vida”.

Em pleno século XXI, “[...] os professores e as professoras devem ser encarados não mais como meros transmissores de configurações existentes de conhecimento” (TRISTÃO, 2002, p. 181). Segundo a autora, é preciso considerar a possibilidade de se pensar o trabalho escolar como uma formação ética tanto para os/as educadores/as como para os demais sujeitos envolvidos no processo educativo/formativo, a partir da inclusão de temas que tenham “grande significação social” (p. 181). Destaca, por exemplo, que:

[...] mesmo em uma sociedade excludente como a brasileira, convive-se, ao mesmo tempo, principalmente no meio rural, com a falta de escola, com a antena parabólica e com as placas de Coca-Cola. Assim, o processo de aprendizagem deve ser realizado a partir de uma interação, de uma ação comunicativa em que educadores e educandos travem um diálogo constante (TRISTÃO, 2002, p. 178).

Dialogar é ação constante nos momentos formativos na Escola pesquisada. Por isso, há espaço para tensões, atropelos e constatações reais. As/os profissionais dizem o que pensam e ouvem o que as/os demais pensam sobre ela/e sobre seu trabalho. É desafiador ao extremo. Colocar-se diante do grupo e ser analisado pelo grupo. Confesso que nas primeiras vezes em que ouvi conversas, com essa dinâmica, fiquei preocupada. Não sabia como seria a reação de algumas/ns. E nem sempre foi boa. Mas como as situações eram postas de maneira construtiva e ética, as pessoas foram se acostumando – e eu também – com a dinamização dos

estudos continuados, a partir das propostas da Pedagogia da Alternância. Freire registra que:

[...] mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas [...] (2005, p. 31).

Identificar seu “posto no cosmos”. Difícil, mas necessário. Somos tripulantes de um mesmo trem. Há vagões que se distanciam. Outros que estão bem próximos. Alguns se desgarram dos trilhos. Outros se chocam. Há passageiros indo e vindo. É preciso ler o mundo, os mapas, os trajetos. Principalmente para quem optou pela docência, a leitura é ferramenta essencial de trabalho. “Não gosto muito de ler” é uma citação que pode vir de muitos, mas não de um/a professor/a. Ler não simplesmente o que está escrito, mas fazer leitura do/no mundo, como sujeito situado, datado, politizado. Ao ressaltar a importância da leitura na vida de cada pessoa Freire (2006) situa, também, o seu próprio contato com a realidade, a partir do que lia no mundo:

[...] na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo [...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz [...] (FREIRE, 2006, p. 15).

Continua sua reflexão destacando a importância de se ler o mundo e, conseqüentemente, de se perceber nesse mundo. Registra que “[...] estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá [...]” (FREIRE, 2006, p. 27).

Ler o mundo e os livros é uma ferramenta e uma habilidade que identifica o/a professor/a. O termo “identidade” prevê conflitos e mudanças. Hall (2002, p. 12) destaca que isso ocorre porque as “velhas identidades” estão em declínio fazendo surgir outras identidades que fragmentarão o indivíduo moderno até então visto como um “sujeito unificado”. Não existe o/a professor/a, mas professores/as. Entretanto, todas e todos, incluídas/os nesta categoria, devem/os ser responsáveis por seu/nosso percurso de formação continuada e permanente.

Brandão (2003) demonstra preocupação com o que as pessoas pensam e sobre o que produzem de conhecimentos. Alerta que o conhecimento significa muito para a vida humana e que é preciso atentar para o que vem sendo feito com o que se sabe – ou se julga saber.

O que o ser humano pode fazer com o seu conhecimento começa a ser, em nossa Era, algo compreendido como de alcance inacabável e inimaginável. Se houver tempo de vida humana no planeta Terra por séculos e por milênios ainda, este alcance poderá tomar a direção de uma compreensão de profunda harmonia entre todas as coisas – pessoas e sociedades humanas incluídas – e o todo de que são parte. Este seria o caminho da realização do saber, como plena humanização e consagração da experiência humana, como fecunda e assumida partilha do mistério da vida. O que o ser humano pode fazer com o bom uso de seu conhecimento é nada menos do que a construção do primado da compreensão, da solidariedade, da justiça, da igualdade e do seu desaguadouro: a partilha da felicidade entre todas as pessoas e todos os povos da Terra (BRANDÃO, 2003, p. 19-20).

Tenho a esperança de que as pessoas compreenderão, cada vez mais, que para viver em sociedade é necessário que haja condições de sobrevivência e dignidade para todas/os. Esta não é uma visão ingênua. Sei que há algumas pessoas que dominam outras, de várias maneiras e por vários motivos. Enquanto houver dominantes e dominados a teoria de Marx movimentará ações e tensões, em diversas instâncias e inúmeros momentos.

Em um livro intitulado “Marx”, Konder (1998) destaca que, para este importante autor, “[...] o homem [...] graças ao seu trabalho, conseguiu dominar, em certa medida, as forças da natureza, colocando-as a seu serviço” (p. 38):

[...] o desenvolvimento do trabalho criador aparece [...], aos olhos de Marx, como uma condição necessária para que o homem seja cada vez mais livre, mais humano, mais dono de si próprio. Marx verifica, contudo, que no mundo atual o trabalho humano assumiu características desumanas: os trabalhadores – os homens que produzem os bens materiais indispensáveis à vida – não se *realizam* como seres humanos nas suas atividades. (KONDER, 1998, p. 39).

Para que não nos entreguemos ao pessimismo ou pensemos que Marx era um derrotista é válido destacar uma reflexão feita por ele e também registrada por

Konder: “Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso fazer é formar as circunstâncias humanamente” (KONDER, 1998, p. 56).

É imprescindível pensar em processos de aprendizagem que formem o homem ativo, sujeito, histórico. E tornar o ato educativo mais prazeroso e real, para estudantes e professores/as. Assmann (2007) afirma que aprender envolve prazer e ternura:

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário (ASSMANN, 2007, p. 29).

Estamos no terceiro milênio. Quem tem mais de onze anos, é “do século passado”, conforme falou o atual Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo, em palestra ministrada na Faculdade “Castelo Branco” - onde leciono para o Curso de Pedagogia. Era o “dia nacional da educação” – 30 de abril de 2011 – e ele se encontrava em um espaço de formação inicial para futuros/as pedagogos/as. Discorreu sobre as novas tecnologias, que devem estar a serviço de uma educação formal mais dinâmica e atraente.

É fundamental pensar que para tal empreendimento saia a contento as pessoas precisam estar envolvidas. É mais do que numerar corpos em sala de aula ou controlar professoras/es em salas de aula, descontentes e mal remunerados. É estruturar espaços e ambientes. É primar por estabelecer propostas de trabalho mais reais e contextualizadas, que evidenciem a vida e as experiências vividas, que valorizem as pessoas mais próximas e também as que se encontram distantes, que responsabilizem cada um/a por suas devidas responsabilidades.

Importa valorizar as contribuições de todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o ato educativo. Registrar o que se faz e o que se pretende fazer. Deixar marcadas as trajetórias e as ações que nortearam o alcance das metas

pensadas. Preocupado com a brevidade do século XX e com a falta de memória e registro de muitas experiências, Hobsbawm, importante historiador, escreveu que:

[...] a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (HOBSBAWN, 1995, p. 13).

Resgatemos o passado. Vivamos o presente. Projete o futuro. Não como se ele fosse algo inalcançável e improvável, mas de modo que as ações de hoje sustentem outros modos de ser, estar e conviver no tempo que virá.

6.3 A pesquisa: escolhas na seara escolar

A escolha de um método é decisiva. A opção pela pesquisa qualitativa, para o desenrolar do trabalho proposto, deveu-se ao fato de que a própria escolha prevê construtos e reconstrutos permanentes, desconstruindo certezas absolutas e determinismos matematizados. Na verdade, a única certeza é a de que, no percurso da pesquisa, o olhar se movimentou para perceber, além do visível ou “visibilizado”, o que foi desvelado, sentidos postos a serviço do trabalho de observação das nuances, nudezas, medos, acomodação experienciados e exteriorizados pelos sujeitos envolvidos direta e ativamente nas experiências escolares e não escolares. Tendo a liberdade de escolher os caminhos que conduziram à consolidação do projeto de pesquisa recordo-me de uma citação de Morin (1996a):

Que é a liberdade? É a possibilidade de escolha entre diversas alternativas. Bem, a liberdade impõe duas condições. Em primeiro lugar, uma condição interna, a capacidade cerebral, mental, intelectual necessária para considerar uma situação e poder estabelecer suas escolhas, suas apostas. Em segundo lugar, as condições externas nas quais essas escolhas são possíveis (MORIN, 1996a, p. 53).

A escolha por um estudo qualitativo pautado na observação participante potencializou a interação com os sujeitos da pesquisa, especialmente com as/os professoras/es da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no distrito de Angelo Frechiani, no município de Colatina.

As lembranças que elas/es têm sobre sua formação docente e sobre seu desenvolvimento profissional, a partir da participação nos estudos da Formação Continuada e em Serviço, acontecidos especialmente na Escola, foram o foco da análise, nesta pesquisa, sem desconsiderar que há a cultura docente, a do alunado, a da comunidade. Todas marcadamente situadas em diversos contextos. DaMatta, enquanto antropólogo social, destaca que é imprescindível saber:

[...] “ouvir” as motivações e as ideologias daqueles que praticam o costume, crença ou ação. É assim fazendo que podemos entender o sistema ideológico em estudo percebendo sua tessitura interna, descobrindo seus pontos contraditórios e como tais conflitos são vivenciados, justificados e percebidos pelos seus membros (DAMATTA, 1987, p. 163-164).

A pesquisa qualitativa traz à tona questões que são resultado de “[...] uma curiosidade investigativa despertada por problemas revelados pela prática educacional” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7). Questões que estão fortemente interligadas ao universo da pesquisa e do (a) pesquisador (a), pois movimenta suas ações, colocando-o (a) “[...] no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (*ibidem*, p. 7).

Brandão e Streck (2006) escrevem, de uma maneira didática e contundente, sobre a importância de se realizar uma pesquisa que garanta a participação do sujeito/pesquisador com os demais sujeitos e com o objeto da pesquisa, bem como a valorização do saber que há em cada pessoa:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da

ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber [...] (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13).

Perceber-se como aprendente é muito enriquecedor. Mobiliza saberes que dialogam todo o tempo com novos saberes, que, por sua vez, são reestruturados e compõem outras redes. Ser parte de um grupo é muito bom. Ser recepcionado por olhares que abraçam e valorizam sua presença, que interagem e indagam é gratificante. Eu me via hora como pesquisadora hora como pesquisada. Havia momentos em que eu detalhava questões e em outros ouvia, maravilhada, o detalhamento de outras questões. Ensinava e aprendia, freireanamente. Pude experienciar que todos somos sabedores de muitos saberes, diferentes por si e entre si, mas saberes. Que devem ser valorizados, difundidos e ampliados, na interação, na vivência de grupo, na busca pela felicidade coletiva.

Le Goff deixa registrado, no prefácio do livro de Bloch (2001), intitulado “Apologia da História”, a seguinte citação do próprio Bloch:

[...] Todo livro de história digno desse nome deveria incluir um capítulo ou, caso se prefira, inserida nos pontos de reviravolta do desenvolvimento, uma sequência de parágrafos que se intitularia algo como: “Como posso saber o que vou dizer?”. Estou convencido de que, ao tomar conhecimento dessas confissões, mesmo os leitores que não são do ramo sentiriam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com seus sucessos e reveses, é raramente tedioso. É o “tudo pronto” que espalha gelo e tédio (BLOCH *apud* LE GOFF, 2001, p. 28).

Talvez seja por isso que a escola é, quase sempre, um lugar percebido em preto e branco. Tudo vem pronto, pré-definido, pensado externamente. Tal percepção gera frieza e não mobiliza o desejo por aprender. A aprendizagem é mobilizadora por essência. Pude constatar isso, com clareza, nos momentos em que participei da dinâmica escolar. O grupo percebeu-se aprendiz. E eu percebi que fui aceita como parte do grupo e pude aprender muito, sempre.

A proposta da pesquisa não foi a de escrever um livro de História, mas de registrar histórias que se mesclam à história dessa Escola, das pessoas da comunidade escolar e das comunidades atendidas pela Escola. Fugindo do enfadonho, do “gelo e tédio” pretendo aquecer o olhar dos que lerem o que registrei. Resultado de muita

escuta, muita observação e entrega, pautando meu pensamento a partir do que Linhares tão bem traduziu em palavras:

[...] A substituição de uma cultura de guerra ao diferente, ao incômodo – representado pelo outro, por uma cultura de cooperação, supondo a difícil aprendizagem de conviver com conflitos e assumi-los em seus desafios – constitui um enigma existencial e civilizatório (LINHARES, 2002a, p. 104).

Para compor o resultado final dessa pesquisa foram realizadas entrevistas e reuniões com os/as professores/as da Escola, gestores/as municipais, outros/as profissionais da escola, pais, mães ou responsáveis pelos estudantes, estudantes da escola, pessoas das comunidades atendidas na escola. As pessoas que colaboraram sabem que ainda há muitos desafios a serem transpostos, mas estão cientes de que o olhar - para a Escola e para o fazer pedagógico - é diferente. As pessoas estão envolvidas e buscam se ajudar mutuamente. A Escola, definitivamente, está maior, percebida para além dos muros escolares. A educação das/os estudantes camponesas/es vem mostrando sua força e ganhando espaços.

As entrevistas semi-estruturadas e a observação direta foram encaminhadas conforme orientações de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977). Houve a combinação de perguntas fechadas e abertas, o que permitiu aos entrevistados discorrer sobre o tema sugerido – com a definição de questionamentos básicos - sem que “o entrevistador fixasse, *a priori*, determinadas respostas ou condições”.

Houve, também, a escolha de pessoas, interlocutoras percebidas no processo da pesquisa, que participaram de um grupo focal que abordou questões relativas ao trabalho docente e à Formação Continuada e em Serviço, o que contribuiu para a produção dos dados da pesquisa e para os trabalhos desenvolvidos na Escola. Vale destacar que a atuação dessas pessoas foi fundamental para que a EMEF se tornasse uma EMCOR, com uma organização bem mais apropriada para os trabalhos dinamizados por meio da Alternância.

O grupo focal contava com a minha presença, a de Ana Paula Moschen Brumatti, Roberto Telau, Lênin Sartori Sampaio, Ana Carla Loss Furlan⁶⁵ e Silvana Luchi

⁶⁵ Coordenadora administrativa da EMCOR “São João Pequeno”.

Guerra. De acordo com Canales e Peinado (1995), não se pode utilizar uma técnica, qualquer que seja ela, sem considerar suas bases epistemológicas e metodológicas. O grupo focal, por sua fundamentação na discursividade e interação, inscreve-se na tradição dialética, pressupondo a construção de conhecimento em espaços de intersubjetividade. Esses autores apontam a natureza qualitativa dessa técnica, considerando as muitas vozes envolvidas, que apresentam discursos que explicitam pensamentos e concepções semelhantes e diferentes, construções e desconstruções, característicos da própria intersubjetividade que se apresenta na dinâmica da técnica.

O que vivenciamos, nas vezes em que nos encontramos para dialogar, foi um aprendizado constante e significativo. Havia muitas questões em pauta. Era preciso estruturar os estudos de Formação Continuada, as rotinas pedagógicas escolares, as reuniões a serem dinamizadas com as comunidades, os documentos norteadores do trabalho escolar. Muito trabalho. Bastante empenho. Conhecimentos socializados e ampliados. Conceitos, concepções, paradigmas em ação, desconstrução e em processos de redefinição.

Brandão, refletindo sobre o percurso de uma pesquisa qualitativa, comenta que:

[...] a partir da ideia de que quanto mais uma alternativa de pesquisa sobre pessoas, grupos sociais ou comunitários, instituições humanas e comunidades de acolhida de escolas, ganha um estilo qualitativo e sensível à vida cotidiana e à visão que delas têm os atores com quem se vai interagir e a quem se vai entrevistar, tanto mais podem ser bastante fecundas algumas teias de conceitos e de ideias sobre identidade, a vida simbólica, os imaginários sociais, enfim, a cultura (BRANDÃO, 2003, p. 15).

O fato de realizar a pesquisa em uma Escola da rede municipal de ensino de Colatina causou um certo impacto nos sujeitos participantes. Até mesmo porque sou, além de pesquisadora, representante da Secretaria Municipal de Educação. Houve um certo estranhamento em relação ao objeto da pesquisa e ao próprio ato da pesquisa. Entretanto, a comunidade escolar foi, aos poucos, percebendo que eu era aprendente, assim como cada uma das pessoas que atuavam naquela Escola e com as/os estudantes, as famílias e as comunidades, e que desejava colaborar com a dinâmica escolar.

Segundo Assmann (2007), “[...] o mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes. Falar hoje de nichos vitais – e não há vida sem nichos vitais – significa falar de ecologias cognitivas. De ambientes propiciadores de experiências do conhecimento” (p. 22). A pesquisa ganhou forma e foi produzida, enredada em movimentos constantes e imprevisíveis. As experiências e os saberes da coletividade assumiram lugar de destaque, nos processos e percursos formativos dessa própria coletividade.

7 A PESQUISA PENSADA E REALIZADA: DAS PROJEÇÕES AOS NOVOS OLHARES E PERCURSOS

Pesquisar sobre a formação docente é um empreendimento que vem sendo realizado há algum tempo, especialmente nos últimos vinte anos. Registrar sobre uma Formação Continuada e em Serviço, apoiada e financiada por uma Secretaria Municipal de Educação e conduzida e avaliada pelos/as participantes do referido Projeto, é uma perspectiva interessante, que desvelou olhares, concepções, práticas pedagógicas e revelou sujeitos por vezes esquecidos na historiografia oficial de nosso país: os camponeses.

Como epígrafe para um de seus textos, Shanin (2005) trouxe a seguinte citação de J. Le Goff: “A *Declinatio Rustica* alemã do século XIII tinha seis declinações para a palavra camponês – vilão, rústico, demônio, ladrão, bandido e saqueador; e no plural – miseráveis, mendigos, mentirosos, vagabundos, escórias e infiéis”.

Regina Helena Simões, Historiadora e Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, comentava, em uma de suas conversas com os mestrandos, na disciplina de História da Educação, na tarde do dia primeiro de setembro de 2010, que a força de um discurso fatalmente vem a ser potencializada pela força de um documento histórico.

Citou, na ocasião, o exemplo da Carta de Caminha ao Rei de Portugal, quando da chegada dos portugueses às terras brasileiras. A Carta apresentava índios interessantes, belos. Entretanto, posteriormente, esses mesmos índios passaram a ser descritos, por outros escribas e em outras fontes documentais – inclusive livros didáticos – como “bárbaros, selvagens, sem alma”. Obviamente, “seria muito mais fácil livrar-se do outro visto por esta ótica”. E completou a reflexão, dizendo que “o olhar calibrado por determinados objetivos e interesses domina uma cultura, despreza-a ou faz com que ela seja endeusada”.

A cultura camponesa, assim como os sujeitos e ambientes camponeses, foi desconsiderada por um tempo enorme, em nosso país. Escolas, no campo, quando

havia, eram sem as mínimas condições de funcionamento, com professoras/es despreparadas/os, famílias desassistidas, esquecimento e sujeição dos camponeses a outros modelos de vida. Essa realidade era vista como natural, até mesmo por camponeses. São “desprovidos de inteligência” ou de condições de “ascensão social”. Falácias naturalizadas. Esse “olhar calibrado” deixou muita gente míope, por anos a fio. É necessário limpar os olhos e permitir que enxerguem a realidade. As pessoas, no campo, são capazes e merecedoras de escrever uma outra história.

Com o trabalho, no decorrer dessa pesquisa, pude perceber as pessoas que vivem no campo, em regiões mais ao interior do município. Conversei com muitas delas, ouvi sobre como vivem e o que esperam da educação formal. Observei pessoas que, em sua maioria, buscam conciliar vidas, realidades e projetos. Busquei parcerias com elas e com instituições. Procurei visibilizar escola e campo. Especialmente a escola do campo. Uma Escola Distrital. E os sujeitos que nela estão fazendo história. Felizmente, uma história contada por múltiplas versões. Não há a mais certa ou a mais equivocada. Há histórias entremeadas a outras histórias. A minha certamente com as de tantos sujeitos dos lugares em que estive, enquanto pesquisadora e cidadã.

O Subprojeto do FOCO, específico para as comunidades das Escolas Distritais, foi desenvolvido coletivamente. Iniciamos os trabalhos com a comunidade escolar da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, *locus* da pesquisa. Hoje temos a EMCOR assegurada. A meta é expandir o Subprojeto para as outras Escolas que estão localizadas em distritos colatinenses. É preciso que queiram. Se quiserem, conseguirão avançar muito. É um pensar, agir, aprender e ensinar coletivamente.

[...] No agir coletivo, ocorre um processo de aprendizagem coletiva. Nessa experiência de luta, aprende-se a ser sujeito; esse aprender e ensinar coletivo se configura como educação popular, uma educação não-formal a partir das práticas sociais que compõem os processos sociais vividos pelos indivíduos políticos, em ação política, nos processos de organização social que promovem a formação humana com ênfase na formação política, na cidadania, na solidariedade. Essa pedagogia do movimento se dá por meio das vivências que possibilitam as relações entre sujeitos políticos que se fazem seres históricos no caminhar da luta, é uma pedagogia da luta social (BATISTA, 2007, p. 176).

As aprendizagens aconteceram e acontecem o tempo inteiro. As pessoas passaram a compreender que trocam experiências e saberes, sempre. Que a escola é um dos lugares onde os saberes se movimentam. Que a vida é educadora por excelência. Que a educação é direito de todos e não de alguns. Que a formação é contínua e todas/os estão envolvidas/os com o processo educativo, em momentos formais ou não: docentes, estudantes, famílias, comunidades.

A Formação Continuada e em Serviço, para as/os professoras/es da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, vem sendo experienciada de maneira intensa. A formação se fundamenta em diferentes bases - humana, política, cidadã, profissional e ética. Ela é como a própria liberdade, não é concedida, é conquistada. Alexandre Dumas aborda, na célebre obra “O Conde de Monte Cristo” ⁶⁶ (1844), na voz do abade que também se encontra prisioneiro, a questão de que a liberdade pode ser tirada, mas o conhecimento não. É tesouro que permanece para sempre com quem o conquistou.

Nessa Escola, vem sendo consolidado um jeito novo de se pensar e fazer educação. As/os estudantes são enxergadas/os. As aulas não são mais planejadas para elas/es. São desenvolvidas com elas/es. Escola, famílias e comunidades constituem o tripé que dá a sustentação aos trabalhos educativos. O diálogo é frequente. Os trabalhos são “puxados”, mas extremamente significativos.

Identificar professoras/es do campo ou no campo. Tarefa que, no decorrer da pesquisa, percebi infundada. Identificar é uma ação limitadora. Decidi que seria melhor problematizar os processos de identificação das/os professoras/es com o campo e com a realidade camponesa – escola, sujeitos, ambientes, tempos. Constatei que os percursos formativos de cada um/a evidenciaram suas escolhas, seu modo de ser e de agir no mundo. E que todas/os, naquela Escola, tinham responsabilidades políticas, sociais e culturais com a escola do campo. São, portanto, professoras/es do campo, em uma escola no campo. A conjunção “ou” foi, então, substituída pela conjunção “e”. Relações de interdependência se sustentam na perspectiva de que as/os professoras/es passam a ser percebidos como

⁶⁶ Informações obtidas em consulta ao site pt.wikipedia.org e acessadas em 03/08/2011 às 13h.

profissionais que trabalham no campo “e” que assumem práticas pedagógicas apropriadas e significativas para os estudantes do campo.

A “identidade é um conceito demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2002, p. 8). Hall destaca que, na concepção moderna, a identidade do sujeito estava atrelada ao externo, na realidade social e culturalmente pensada a partir de uma visão eurocêntrica. Na perspectiva da pós-modernidade, o sujeito, antes visto como único, vem sendo percebido como espaço para a convivência de várias identidades, numa rede de definições históricas, não biológicas.

Fazendo alusão à contribuição freudiana para os estudos sócio-culturais, para além de sua percepção do indivíduo e da incursão pelo inconsciente, Hall (2002, p. 39) explicita que, ao invés de se falar em identidade, como algo acabado, poderemos falar em “identificação”, como processo contínuo, regido pelas vivências e experiências do individual na coletividade.

Ressalta que as culturas nacionais são tentadas a se voltar para o passado, como se fosse o “tempo perdido” que representava a grandeza das realizações e o sucesso nas empreitadas de ordem diversa, como uma maneira de se restaurar “as identidades passadas” (Hall, 2002, p. 56). Quais identidades permeiam a história do camponês, em nosso país? São essas identidades que gostaríamos de resgatar? A opção, em diálogo com Hall, de utilizar o termo “processos de identificação” revela que os processos identitários são contínuos, movimentam-se em contextos, tempos e espaços múltiplos e mutáveis. Rótulos engendrados em histórias monológicas precisam ser desconstruídos.

A pesquisa realizada, sobre a Formação Continuada e em Serviço, numa Escola Distrital colatinense, não teve como meta encontrar um fluxo linear na composição das variáveis observadas, considerando-se que há todo um enredamento nos fios das ideias que se apresentam no campo educacional. Manter apenas uma delas, em separado, para ser analisada, tiraria da pesquisa qualitativa a sua essência:

compreender “[...] o fenômeno (educativo) em sua dinâmica complexidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Impossível analisar a formação docente em separado de outras tantas variáveis que se apresentam imbricadas a essa categoria: desvalorização do profissional da docência, remuneração insatisfatória, interesses políticos, recursos financeiros insuficientes para estruturar novas organizações didático-pedagógicas nos estabelecimentos escolares, insuficiência de tempos formativos, dentre outras.

Em muitas ocasiões não escolhemos algo porque não conseguimos enxergar as opções para as escolhas a serem feitas. Em educação, há muitas/os professoras/es que repetem conteúdos sem sentido, sem significado. Outras/os nem sabem bem sobre o que propõem, muito menos como propor de maneira diferente. Macrossocialmente, isso não parece ser importante, pois, desde que haja alunos em sala, sentados, ouvindo os professores dando suas aulas, a escola está cumprindo com o seu papel. Obviamente, investir em educação significaria formar, efetivamente, uma massa pensante. Melhor, então, não investir. É sabido por todos que onde há investimentos no setor educacional, com seriedade e compromisso social, há melhorias significativas em todos os campos. E acontecem muitas mudanças na estrutura social. Por isso tanto imobilismo por parte dos que pensam a educação e que não garantem melhorias consideráveis para a sua efetivação.

Existem cegueiras e cegos. Onde estamos quando cegamos? Quando é que recuperamos nossa visão? Conforme Saramago (1995) há inúmeras cegueiras: “[...] Por que foi que cegámos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem” (p. 310).

O romance de Saramago tem muito sentido. O sentido está para além de regras padronizadas. O convite é para que deixemos de perceber a realidade como se ela pudesse ser vivida sem mobilização, apenas assistida. Há cenários, ambientes, personagens. Reais. O foco dos olhares, nessa história, são os processos formativos e os sujeitos camponeses. Seus lugares. Sua existência. Resiliência e resistência.

Os camponeses fazem suas histórias cotidianamente, em suas casas, comunidades, relações sociais. As/os professoras/es também. Nas escolas onde atuam, na interação com as pessoas com quem convivem e com os elementos sociais aos quais estão expostas/os o tempo todo, todo o tempo.

A Formação Continuada é um direito assegurado pela legislação educacional, em nosso país. Pouco assegurado. Em serviço quase nunca. Fora do horário de trabalho bem pouco provável. Permitir diálogos entre professoras/es, gestoras/es e demais profissionais da educação gera mudanças. Quem as quer? Pensar sobre formar “gentes”, em uma sociedade excludente e massificadora como a nossa, é desafiador e um ato de enfrentamento às práticas engessadas e autoritárias prescritas como sendo importantes para garantir a tão proclamada “disciplina” na escola.

Mobilizar toda uma comunidade escolar para dinamizar uma nova metodologia de trabalho é complexo. Por isso, essa ação deve ser “tecida junto”, como nos propõe Morin (1996b). É preciso deixar explícito que não é uma metodologia, por si mesma, que gera as mudanças. Estudar, planejar e desenvolver ações que são específicas da Pedagogia da Alternância, pensada em princípio para atender a demandas de comunidades europeias, não é o bastante para provocar mudanças. A alternância não é uma prática redentora que salvou, salva ou salvará escolas e/ou comunidades escolares que precisam repensar e rever sua organização didático-operacional. É uma metodologia que propõe a utilização de instrumentos específicos, como o caderno da realidade, a autogestão dos estudantes, a participação familiar e comunitária, os estudos em ambientes reais e significativos, dentre outros. Como toda e qualquer pedagogia precisa ser testada, vivenciada, problematizada. É preciso agir, testar, produzir, monitorar, avaliar as práticas. Somente assim um novo cenário pode ser organizado.

As mudanças perceptíveis na rotina escolar, na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no decorrer do ano de 2011, não foram, certamente, resultado da adoção da Pedagogia da Alternância, mas sim, da motivação e mobilização de todas as pessoas que estão diretamente envolvidas com a dinâmica escolar e comunitária, especialmente as/os professoras/es. A utilização do termo “professores” é uma ação

pensada para explicitar que o fato de compreender os contextos e os signos utilizados por quem acredita e dinamiza a metodologia da Alternância não é motivo para concordar com tudo o que é proposto. Convicções foram expostas e analisadas. Reitero que é urgente resgatar o sujeito professor para que consigamos potencializar as ações da instituição escolar.

Pensamentos, sentimentos, concepções, paradigmas, todo um conjunto de experiências gerou resultados projetados e desejados. Olhares e percursos renovados e formativos foram percebidos pela escola, pelas famílias e comunidades. Envolvimento e responsabilização coletiva. Esses foram os ingredientes que geraram a transformação da realidade local.

Formação em serviço e a serviço da Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no Distrito de Ângelo Frechiani, em Colatina. Escola Comunitária Rural. Uma nova história. Novos processos de identificação. Novos olhares. Novos percursos. Novos desafios.

8 REFERÊNCIAS

ABREU, Silvia Helena Presente de. **CEIER: contribuições e desafios no processo de transformação social**. 1996. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ALMEIDA, Wania Manso de. **A dicotomia escola-trabalho no contexto de vida do aluno trabalhador-rural-precoce**. 1990. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Rubem. Não esqueça as perguntas fundamentais. In: **Folha de São Paulo**. Caderno Sinapse, Fev./2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Vol. 1, agosto/dezembro – 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo a uma sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BASTOS, Maxwel Monteiro. Espaços de formação do profissional de educação: saberes e movimentos em rede. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re)constituindo Território e a Identidade Camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Maurício Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGO, Ademar. A educação e a disputa de projetos em nossa agricultura. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES, 2008. – (Por uma educação do campo; n. 6).

BOMFIM, Manoel. O progresso pela instrução. In: BOMFIM, Manoel; LIMA, Sérvulo; XAVIER, Américo; MEDEIROS, Albuquerque. **Discursos**. Rio de Janeiro: Tipografia do Instituto Profissional, 1904.

BOSI, Alfredo. **O pré-modernismo**. 2. ed., São Paulo: Cultrix, 1967.

_____. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Congresso. Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2004.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia e desenvolvimento local**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de 2002. Lavras – Minas Gerais: UFLA.

CANALES, Manuel; PEINADO, Anselmo. Grupos de discusión. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciências sociales**. Madrid: Suintens, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

COLATINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação: Bases Político-Pedagógicas da Educação Municipal – Por uma Escola Participativa**. 2004-2013. Junho/2004.

COLATINA. Secretaria Municipal de Educação. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Rede municipal de educação. **Colatina em Foco**. 1. ed. 2008.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Projeto pedagógico e escola de periferia: viabilizar um sonho ou viver um pesadelo. In: MARIN, A. J.; SILVA, M. S.; SOUZA, M. M. (Org.). **Situações didáticas**. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc. Campinas, vol. 24, n. 83, agosto/2003.

EAGLETON, Terry. Perdas e ganhos. In: EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Discussões acerca do projeto político da educação do campo. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES, 2008. – (Por uma educação do campo; n. 6).

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993a.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993b.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADDOTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico**. Minas Gerais: SEED, 2001.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O sentido da escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **A construção Social do Currículo.** Lisboa: Educa, 1997.

_____. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe. Revista Brasileira de Educação, v. 12, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GREGIO, Delizete Maria Nogueira. **Evasão e qualidade do ensino na zona rural: o caso de Cachoeiro de Itapemirim – Espírito Santo.** 1982. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **A identidade Cultural na Pós - Modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro, DP&, 2002.

HOBBSAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1924- 1991).** São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, 1985.

JAMESON, Fredric. As antinomias da pós-modernidade. In: JAMESON, Fredric. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno.** Tradução de Carolina Araujo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JESUS, Janinha Gerke. **Saberes e Formação de Professores na Pedagogia da Alternância.** 2007. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

KOHAN, Walter O. Entre Deleuze e a educação. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 123 – 130, jul/dez. 2002.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **O que é a dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação**: a construção da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade, Campinas, ano 20, n. 68. 1999.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e sentido)

LINHARES, Célia Frazão. Múltiplos sujeitos da educação: a produção de sujeitos e subjetividades de professores e estudantes. In: LINHARES, Célia Frazão et. al. **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social: movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). **Formação de professores**: uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. **Experiências Instituintes em Escolas Públicas** - memórias e projetos para a formação de professores. CNPq/UFF, 2002b.

_____. **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética. – uma busca de São Luis do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LINHARES, Célia Frazão; TRINDADE, Maria de Nazaret (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Biblioteca freireana: v. 7).

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

MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Moraes, 1987.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOLINA, Mônica. Pesquisa de avaliação externa do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES, 2008. – (Por uma educação do campo; n. 6).

MONGIM, Jocilene Marquesini. **Ocupando a escola**: uma cartografia das práticas educativas escolares do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. 2004. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais**: por uma pedagogia da alternância. 2000. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação e Cultura**: as escolas do campo em movimento. Fragmentos de Cultura, Goiânia: UCG-Ifiteg, maio/jun. 2002.

NEGRI, Antônio. **O poder constituinte**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Irene Alves de. A construção do projeto político-pedagógico. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Schneider (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES, 2008. – (Por uma educação do campo; n. 6).

Pedagogia da Alternância. Disponível em:
<http://www.webartigos.com/articles/3845/1/Pedagogia-Da-Alternancia/pagina1.html>.
Acesso em: 26 set. 2010.

PERINI, Luciene. **A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar**: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica. 2007. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

PIRES, Cornélio. **Conversas ao Pé do Fogo**. IMESP, edição fac-similar, 1984.

PIZETTA, Adelar João. **Formação e práxis dos professores de escolas dos assentamentos**: experiência do MST no Espírito Santo. 1999. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUINTAR, Aída. **A Potência democrática do Poder Constituinte em Negri**. Revista de Cultura e Política Lua Nova. Nº. 48/1998.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Colatina/ES – Aprovado pelo Governo do Estado do Espírito Santo - Secretaria de Estado da Educação e Esportes - Superintendência Regional de Educação de Colatina - 17/01/2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Jacques Delors (Coord.). 1996.

Revista Carta na Escola. Ministério da Educação. Brasília. Nº. 53, fev/2011.

Revista Cult. A interrogação permanente de Marilena Chauí. Edição Nº. 36. São Paulo: Lemos, Junho/2000.

ROSENBERG, C. Nota alta. **Exame**. São Paulo, v. 36, n. 7, abr. 2002.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Ciência e Educação na sociedade contemporânea**: desafios a partir da Pedagogia Histórico-crítica. Conferência proferida na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 20 de maio de 2011.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

_____. **Intelectuais Orgânicos**: atualidade e contraponto. 2006. Artigo comunicado na 29ª Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu/MG, 2006 – GT Filosofia da Educação.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês**: conceituações e desconceituações. *Estudos CEBRAP*, Rio de Janeiro: Vozes, n. 26, p. 41-80, 1980.

_____. **A definição de camponês**: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. Tradução de Cynhia A. Sarti e Wanda Caldeira Brant. Artigo publicado na Revista Nera - Ano 8 - Nº. 7 - Jul./Dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, J. C. B. História e política em Castoriadis. In: CASTORIADIS, Cornelius et al. **A criação histórica**. São Paulo: Artes e Ofício, 1992.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da Educação Ambiental na Sociedade do Conhecimento. In: RUSCEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. Reaprender a complexidade. In: CARVALHO, Edgard de Assis; MENDONÇA, Terezinha (Orgs). **Ensaio de complexidade 2**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos**. Vitória: A Biblioteca, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização de referências**: NBR 6023:2002. Vitória: A Biblioteca, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIOLA, Marilene Pascale da Silva. **Escola unidocente**: sua cotidianidade. 1993. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

ANEXO A
CRONOGRAMA DE AÇÕES
PESQUISA DE MESTRADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE - UFES

Mestranda: Marleide Pimentel Miranda Gava

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste

Período: 2009-2011

Atividade	Data	Local	Participantes
Reuniões para definição do Subprojeto do FOCO – específico para as Escolas Distritais	Fevereiro/2009	SEMED	Marleide, Ana Paula Moschen Brumatti, Maria Auxiliadora Torezani de Oliveira e equipe pedagógica da SEMED
Reunião para dinamização do Subprojeto do FOCO – específico para as Escolas Distritais	19/03/2009	SEMED	Marleide, Ana Paula e diretoras das Escolas Distritais de Colatina
1º Estudo Subprojeto do FOCO – específico para as Escolas Distritais	30/04/2009	Auditório da APAE - Colatina	Formador, Marleide, Ana Paula, Professoras/es, Pedagogas e Diretoras das Escolas Distritais de Colatina (Baunilha, Boapaba, Graça Aranha, Itapina e Ângelo Frechiani)
2º Estudo Subprojeto do FOCO – específico para as Escolas Distritais	10/07/2009	EMEF “Agroecológica”- Colatina	Formador, Marleide, Ana Paula, Ana Carla Loss Furlan, Professoras/es,

			Pedagogas e Diretoras de quatro das Escolas Distritais de Colatina (Baunilha, Boapaba, Graça Aranha e Ângelo Frechiani)
Estudo na EMEF “Profa. Luíza Crema” (Baunilha)	07/10/2009	Sala de aula na EMEF “Profa. Luíza Crema” (Baunilha)	Formadores, Marleide, Ana Paula, Professoras/es, Pedagoga e Diretora da Escola
Estudo na EMEF “Ernesto Corradi” (Boapaba)	08/10/2009	Sala de aula na EMEF “Ernesto Corradi” (Boapaba)	Formadores, Marleide, Ana Paula, Professoras/es, Pedagoga e Diretora da Escola
Estudo na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” (Reta Grande – Distrito de Ângelo Frechiani)	04/11/2009	Laboratório de Informática na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” (Reta Grande – Distrito Ângelo Frechiani)	Formadores, Marleide, Ana Paula, Ana Carla Loss Furlan, Professoras/es, Pedagoga e Diretora da Escola
Estudo na EMEF “Graça Aranha” (Graça Aranha)	02/12/2009	Sala de aula na EMEF “Graça Aranha” (Graça Aranha)	Formadores, Marleide, Ana Paula, Ana Carla, Professoras/es, Pedagoga e Diretora da Escola
Reunião com a Direção e Coordenação de Turno da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” para informar sobre a proposta de trabalho com a Pedagogia da Alternância	27/07/2010	SEMED	Marleide, Ana Paula, Elizabete Gerlânia Caron Sandrini, Diretora e Coordenadora do Turno Matutino na Escola
Levantamento do número de alunas/os da	Agosto/2010	Comunidade de São João	Professora Fátima Adagmar Jadjeski

Comunidade de São João Pequeno (anos finais do Ensino Fundamental)		Pequeno	Fialho Schmild e voluntários da Comunidade de São João Pequeno
Seminário Educação do Campo – Território Polo Colatina	Agosto a Dezembro/2010	Sala do IFES – Campus Itapina e Teatro Marista	Prefeitos, Secretários Municipais e representantes dos municípios de Colatina, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Marilândia e São Domingos do Norte, Marleide, Ana Paula, Ana Carla, representantes do Sindicato Rural de Colatina, Monitoras das Escolas Multisseriadas de Colatina, representantes da Comunidade Escolar das Escolas Distritais de Ângelo Frechiani, Baunilha, Boapaba e Graça Aranha, representantes das famílias das escolas do campo de Colatina e regiões adjacentes, representantes de instituições dos municípios de Colatina, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Marilândia e São Domingos do Norte
Reunião na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” para apresentação, análise e socialização a partir da proposta de trabalho com a Alternância	13/08/2010	Laboratório de Informática da Escola	Marleide, Mônica Andrade Pereira Nascimento, Ana Paula, Ana Carla, Diretora, Professoras/es, Pedagoga, Coordenadoras de Turno da Escola

Reunião com o Prefeito de Colatina – Leonardo Deptulsky – para o repasse de informações sobre o andamento dos trabalhos com as Escolas Distritais e com a Escola de São João Pequeno	08/10/2010	Gabinete do Prefeito de Colatina	Prefeito, Secretária Municipal de Educação (Maria Auxiliadora Torezani de Oliveira), Marleide, Mônica, Ana Paula
Reunião com a Secretária Municipal de Educação de Colatina para definição do cronograma de reuniões com as comunidades atendidas pelas Escolas do Distrito de Ângelo Frechiani (Reta Grande) e do Patrimônio de São João Pequeno e escolha das/os representantes das comunidades para compor a Comissão responsável pela dinamização da Pedagogia da Alternância em ambas as escolas	19/10/2010	Gabinete da Secretária de Educação	Secretária de Educação, Marleide, Ana Paula, Mônica
Reunião com as Comunidades de Bela Aurora e Córrego João Pretinho	28/10/2010	Escola da Comunidade de Bela Aurora	Ana Paula, Ana Carla, Diretora da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, Professora da Escola de Bela Aurora e pessoas das Comunidades
Reunião com as Comunidades de Monte Belo e Monte Alverne	03/11/2010	EUM “Cabeceira de Monte Belo” e EUM “Monte Alverne”	Ana Paula, Ana Carla, Professoras das Escolas de Monte Belo e Monte Alverne e pessoas das Comunidades
Reunião com a Comunidade de São Roque da Boa Esperança	11/11/2010	Centro Comunitário de São Roque da	Ana Paula, Marleide, Diretora da EMEF “Padre Fulgêncio do

		Boa Esperança	Menino Jesus”, Professoras/r da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e pessoas da Comunidade
Reunião com a comunidade do Mattedi	16/11/2010	Igreja Católica da Comunidade	Ana Paula, Marleide, Diretora e Coordenadora do Turno Vespertino da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, Professoras da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e pessoas da Comunidade
Reunião com as Comunidades de Cascatinha do Pancas e Floresta	17/11/2010	Escola da Comunidade de Cascatinha do Pancas	Ana Paula, Ana Carla, Professoras das Escolas e pessoas da Comunidade
Reunião com a Comunidade de Nossa Senhora Aparecida	23/11/2010	EUM “Fazenda Nossa Senhora Aparecida”	Ana Paula, Ana Carla, Professoras das Escolas e pessoas da Comunidade
Reunião com as Comunidades de Ângelo Frechiani e Reta Grande	1º/12/2010	Igreja “Nossa Senhora da Lágrima”	Ana Paula, Ana Carla, Diretora da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, Professoras da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e pessoas da Comunidade
Reunião e encontro de formação na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	04/12/2010	Laboratório de Informática na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Roberto Telau (Formador), Marleide, Ana Paula, Ana Carla, Vereador Municipal, Professoras/es da Escola da Reta Grande,

			Representantes da Assembleia de Pais da EMEF “Agroecológica”, representantes das famílias dos estudantes das Escolas da Reta Grande e de São João Pequeno
Reunião do Grupo Focal (posteriormente ao término da reunião com todas as representações que se faziam presentes na ocasião)	04/12/2010	Sala de aula da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Participantes do Grupo Focal
Reunião com as Comunidades de Jequitibá e Aurélio Pretti	09/12/2010	Escolas das Comunidades	Ana Paula, Ana Carla, Professoras das Escolas e pessoas da Comunidade
Reunião com a Comunidade de Santana	23/12/2010	Escola da Comunidade	Ana Paula, Ana Carla, Professora da Escola e pessoas da Comunidade
Reunião formativa na Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” (acompanhada pela pesquisadora)	25/03/2011	Sala de aula da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Marleide, Coordenador Pedagógico da Escola, Diretora, Monitoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental nas EMCOR’s “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e “São João Pequeno”
Reunião do Grupo Focal	25/03/2011	Sala de aula da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Participantes do Grupo Focal

Formação Continuada	18, 19 e 20/04/2011	EFA Bley	Prof. Dr. Ademar Bogo (assessor), equipes de assessoria pedagógica da RACEFFAES e de CEFFA's do norte do Espírito Santo (filiados à RACEFFAES)
Reunião formativa na Escola "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" (acompanhada pela pesquisadora)	29/04/2011	Sala de aula da Escola "Padre Fulgêncio do Menino Jesus"	Marleide, Coordenador Pedagógico da Escola, Diretora, Monitoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental nas EMCOR's "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" e "São João Pequeno"
Reunião do Grupo Focal	29/04/2011	Sala de aula da Escola "Padre Fulgêncio do Menino Jesus"	Participantes do Grupo Focal
Formação Inicial em Pedagogia da Alternância (1º módulo)	05 e 06/05/2011	EFA de Rio Bananal	Ana Paula Moschen, Ana Carla Loss Furlan e dois monitores da EMCOR "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" e uma da EMCOR "São João Pequeno"
Reunião formativa na Escola "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" (acompanhada pela pesquisadora)	14/05/2011	Sala de aula da Escola "Padre Fulgêncio do Menino Jesus"	Marleide, Coordenador Pedagógico da Escola, Diretora, Monitoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental nas EMCOR's "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" e "São João Pequeno"
Reunião do Grupo Focal	14/05/2011	Sala de aula da Escola "Padre Fulgêncio do Menino Jesus"	Participantes do Grupo Focal

Reunião do Grupo Focal	04/06/2011	Casa da Coordenadora Administrativa da EMCOR “São João Pequeno”	Marleide, Ana Paula Moschen, Ana Carla Loss Furlan, Roberto Telau e Lênin Sartori Sampaio
Formação Continuada	06 a 10/06/2011	EFA Bley	Prof. Dr. João Assis, Valmir Noventa e uma psicóloga (assessores), equipes de assessoria pedagógica da RACEFFAES e de CEFFA's do norte do Espírito Santo (filiais à RACEFFAES)
Reunião na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” (para a socialização das experiências com a Alternância na Escola)	30/06/2011	Laboratório de Informática na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Roberto Telau (Formador), Marleide, Diretora e Monitoras/es da Escola da Reta Grande, representantes do MEPES, representantes das Secretarias Municipais de Educação de Castelo e Vargem Alta, representantes de instituições sociais dos referidos municípios
Reunião do Grupo Focal	30/06/2011	Sala de aula da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Participantes do Grupo Focal
Acompanhamento das atividades pedagógicas na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	1º/08/2011	Dependências da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”	Marleide, Ana Paula Moschen, Mônica Pereira Andrade Nascimento e equipe escolar da EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”

ANEXO B**QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA
EMEF “PADRE FULGÊNCIO DO MENINO JESUS”****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****LINHA DE PESQUISA: “CULTURA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES”****ESTUDANTE PESQUISADORA: MARLEIDE PIMENTEL MIRANDA GAVA****PROFESSOR ORIENTADOR: DR. ERINEU FOERSTE**

Prezado(a) colaborador(a),

Este questionário faz parte da dinamização da pesquisa de mestrado que intencionamos realizar com professoras/es que atuam na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no Distrito de Angelo Frechiani, no município de Colatina. Objetivamos, inicialmente, analisar e compreender os processos de formação das/os profissionais que atuam na referida Escola.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com atenção e assine o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização da referida pesquisa.

1- Identificação:

Nome: _____ Sexo: () M () F

Idade: _____

Formação acadêmica: _____

Profissão: _____

Função que desempenha atualmente: _____

Tempo de atuação no setor educacional: _____

Tempo de atuação na função que desempenha atualmente: _____

2- Por que escolheu atuar no setor educacional?

3- Como analisa sua formação inicial? Escreva suas impressões, sentimentos e expectativas e sobre como vivencia/vivenciou esta etapa, em sua trajetória profissional.

4- O que pensa a respeito da formação continuada, para os profissionais que atuam no setor educacional?

5- Considerando-se que os estudos e planejamentos coletivos que acontecem semanalmente nas dependências da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” são atividades que compõem o universo da formação continuada dos profissionais que atuam nessa Escola, enumere, **por ordem de prioridade**, motivos para sua participação nessa Formação:

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____

5.1- Quais são os maiores desafios que observa, no que se refere à dinamização da Formação Continuada e em Serviço acima referendada?

5.2- Você aprecia poder participar desta Formação Continuada? Por quê?

5.3- Descreva, em poucas palavras, como esta Formação Continuada e em Serviço é dinamizada:

5.4- Com que frequência você participa desses momentos de Formação Continuada e em Serviço, na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”? Por quê?

5.5- Com que frequência você se dedica aos estudos em sua casa ou em locais extraescolares? Justifique sua resposta.

5.6- Sua participação na Formação Continuada e em Serviço, que acontece na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, colabora para que o saber produzido pela coletividade, nos momentos dessa Formação, possa repercutir nas atividades realizadas com os estudantes? Justifique sua resposta.

6- Por que você está trabalhando, atualmente, na EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”?

7- Como é sua relação com os demais sujeitos que convivem com você no cotidiano escolar (estudantes, colegas de trabalho, famílias dos estudantes)? Escreva, sucintamente, sobre essa questão.

8- A EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” é uma Escola Distrital, que atende a estudantes camponeses, que residem em áreas rurais. Você também mora em um local localizado em área rural?

() Sim.

() Não.

9- O que condicionou você a morar no campo ou na cidade?

10- Você considera as demais pessoas que colaboram com o/no processo educativo dos estudantes, tanto na Escola quanto nas famílias e comunidades, como educadoras em potencial? Justifique sua resposta.

10.1- Tinha esse entendimento mesmo antes de participar dessa Formação Continuada e em Serviço? Justifique sua resposta.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

ANEXO C**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Termo de consentimento Livre e Esclarecido**

Nome do(a) colaborador(a): _____

Documento de identidade: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Telefone(s): _____

Endereço: _____

Declaro que compreendi as informações apresentadas no documento/questionário que preenchi e dei meu consentimento para participar da pesquisa da estudante Marleide Pimentel Miranda Gava, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Autorizo a pesquisadora e mestranda, do curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”, membro do grupo de pesquisa de Educação do Campo – PPGE/UFES, a obter informações sobre a trajetória profissional e os processos pessoais e coletivos de Formação das/os professoras/es da EMEF “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”. Essas informações somente poderão ser utilizadas para fins de pesquisas, dados estatísticos e deverão ser mantidas sob proteção da mestranda Marleide Pimentel Miranda Gava e do grupo de pesquisa ao qual ela pertence.

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Local: _____

Data: ____/____/2011

Nome da pesquisadora: Marleide Pimentel Miranda Gava

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do Orientador: Professor Doutor Erineu Foerste

Assinatura do Orientador: _____

ANEXO D

Momento de estudos continuados realizados semanalmente na EMCOR “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” – Maio/2011
Colatina/ES

