



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PERSPECTIVAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE PROFESSORES/AS E ESTUDANTES EM ESCOLAS DO CAMPO

Patrícia da Conceição Lima Torres - UFPI

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

Keyla Cristina da Silva Machado - UFPI

Mônica de Carvalho Sousa - SEMEC

Airan Celina Sepúlveda dos S. R. de Abreu - UFPI

RESUMO

O painel tem como objetivo discutir a formação de professores/as e a auto-organização de estudantes em escolas do Campo na educação básica. Aborda diferentes perspectivas de pesquisa no eixo temático “Saberes da Didática, formação e desenvolvimento profissional de educadores/as”. As discussões focam nas contribuições da formação continuada para a prática pedagógica e nos processos formativos que promovem a auto-organização dos/as estudantes. A pesquisa utiliza metodologias qualitativas, como narrativas e pesquisa colaborativa, baseando-se nos Ateliês Biográficos (Delory-Momberger, 2006) e Sessões Reflexivas (Ibiapina, 2008) com professores/as e estudantes. Os aportes teóricos incluem Tardif (2014), Nóvoa (1992), Vieira e Côco (2017), Silva e Coelho (2023), Silva e Pasuch (2010), Martins (2020), Caldart (2004, 2023), Freire (1996), Krupskaya (2017) e Pistrak (2018). As análises evidenciam a necessidade de que as formações continuadas dialoguem com os projetos de vida dos/as professores/as e as especificidades das escolas do 1º ao 5º ano, respeitando os saberes docentes. A formação continuada para a Educação Infantil do Campo contribui para o trabalho docente ao possibilitar reflexões e práticas contextualizadas. Quanto à auto-organização, a investigação mostrou que a prática educativa desenvolvida na escola em estudo promove uma educação comprometida com a formação crítica, autonomia, trabalho coletivo e auto-organização dos/as estudantes do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Formação Docente, Formação Continuada, Auto-organização.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROCESSO DE (RE)PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES EM ESCOLAS DO CAMPO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Keyla Cristina da Silva Machado - UFPI

Mônica de Carvalho Sousa - SEMEC

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – UFPI

RESUMO

O presente texto trata-se de resultados das investigações de uma pesquisa de Doutorado em Educação, tem como objetivo analisar a formação continuada de professores/as que trabalham em escola do Campo e os desafios na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embasa-se teoricamente em autores como Caldart (2004), Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2014), entre outros autores que discutem formação continuada e prática pedagógica. A pesquisa tem como abordagem metodológica a narrativa e como instrumentais de pesquisa: os diários narrativos (Zabalza, 1994) e Ateliês biográficos (Delory-Momberger, 2006), com a participação de 04 (quatro) colaboradores/as, considerando a natureza do objeto de estudo. Os achados da investigação, trazem uma reflexão sobre os desafios vivenciados nas formações continuadas e nas construções e mobilizações de saberes no contexto das práticas pedagógicas ocorridas durante o período de pandemia nas escolas do campo. As análises dos dados direcionam como resultados, os diversos saberes docentes construídos e mobilizados nos aspectos relacionados ao contexto do trabalho docente. Sugere-se ainda a necessidade de que as formações continuadas dialoguem com os projetos de vida dos/as professores/as e as especificidades existentes nas escolas, respeitando os modos de produção da comunidade e suas especificidades.

Palavras-chave: Formação continuada, escolas do Campo, prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado das investigações de uma Pesquisa de Doutorado em Educação, e tem como objetivo discutir estratégias formativas, com a proposta de analisar a formação continuada de professores/as que trabalham em escola do Campo e as influências na prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Teresina.

O relato tem a finalidade de descrever as ações realizadas nos momentos de formação continuada trabalhadas em sala de aula com os professores participantes das formações oferecidas pela rede municipal de ensino. A intenção, portanto, é discorrer as concepções dos/as

professoras e pedagogos/as da rede municipal, sobre os processos formativos, trazendo uma discussão sobre os tipos de formações que alicerçam as práticas pedagógicas dos participantes, de forma a refletir sobre os desafios e influências das escolas do campo. Para tanto, procurou-se orientações nas contribuições de Freire (1996), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Arroyo (2007), Caldart (2004), entre outros autores que discutem o tema.

As reflexões apresentadas nesse escrito discorrem sobre a prática pedagógica e o ensino, ligadas à construção e a mobilização de saberes do professor em seu cotidiano. Além de tratar sobre as discussões sobre a formação continuada proposta às escolas do campo na rede municipal de Teresina. Nesta linha de pensamento seguiu-se delineando os procedimentos metodológicos da pesquisa, as discussões e resultados e as conclusões.

2 METODOLOGIA

A investigação trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, tendo em vista um entendimento maior dos fenômenos envolvidos, tendo como a abordagem escolhida a pesquisa narrativa. Quanto as técnicas de coletas de dados, utilizou-se os diários narrativos embasados teoricamente Zabalza (1994) e Ateliês biográficos (Delory-Momberger, 2006), tendo como colaboradores 04 (quatro) professores e pedagogos.

Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdos, tendo como aporte teórico estudos de Poirier, ClapierValladon e Raybaut (1999). O local escolhido para pesquisa, foi 1 (uma) escola da rede municipal de Teresina, que disponibilizam do 1º ao 5º ano do primeiro seguimento do ensino fundamental, tendo como critério a sua localização, em zona rural.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Na educação é importante pensar a formação de professores na perspectiva de construir e mobilizar saberes em um contexto reflexivo, os quais irão mediar a articulação entre as teorias e as práticas docentes nas escolas do Campo, no intuito de preservar o conhecimento e cultura da comunidade e prática pedagógica dos professores que ali atuam.

Faz-se necessário, portanto, um processo permanente voltado ao desenvolvimento profissional, de forma a integrar-se a prática pedagógica, ao exercício docente, articulando teoria e prática. A dimensão de formação continuada apresentada neste escrito discorre além de momentos que se considera formações continuadas em serviço, também, como ressalta Marcelo García (1999), as concepções de formação continuada realizada na própria escola, visto compreender-se a escola como lugar onde surgem e se resolvem os dilemas na urgência

da prática, mediante as necessidades diárias e as especificidades presentes na escola do Campo.

Outrossim, entende-se que, a instituição escolar não deve fechar-se para os demais segmentos sociais que a compõem, contrariando essa perspectiva, a escola deve articular-se aos demais sujeitos sociais, instituições e sindicatos e demais membros da comunidade, para partilhamento desses espaços formativos.

Nesse contexto, compreender os processos educacionais que permeiam as escolas do campo, faz-se necessário ir ao encontro dessa comunidade e dessa escola. Acredita-se na

necessidade de reconhecer as singularidades de cada local, as crenças, tradições e práticas educativas. Assim, considerando a escola como parte de um conjunto de instituições, que pertence à comunidade e, para tanto, deve entender o meio e refleti-lo a realidade, afastando a visão urbanocêntrica que resistiu por muito tempo nas instituições do Campo.

Entender que a escola é parte da comunidade é passo importante para que esta se torne palco de construções coletivas de toda a comunidade, com a promoção de momentos formativos que encaminhem o reconhecimento de pertença da instituição escolar com seu território e suas especificidades; pensar estratégias articuladoras e críticas são essenciais à manutenção da cultura local, notadamente, os saberes docentes devem articular-se ao atendimento das reais necessidades da comunidade escolar. Com essa concepção, ressaltamos que a ação articulada de todas essas pontuações citadas, talvez não garanta, mas incentive, contribua a com/para a práxis consciente e produtora da realidade humana. Pensando nesses aspectos, direcionamos a fala de Caldart (2012, p. 330) que retrata:

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições. Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social.

As políticas de formações continuadas na atualidade devem voltar-se para articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar, a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação, cultura e os conhecimentos científicos, de forma a provocar diálogos e discussões, apoiados em epistemologias e metodologias variadas.



XXII ENCONTRO NACIONAL DAS FORMAÇÕES ATUAIS que se observa na rede municipal de Teresina têm se fundamentado nas bases teóricas das competências que, de certa forma, predomina um processo de redução do coletivo ao individual. Diante da realidade, pode-se nos questionar: como as propostas de formação atuais podem contribuir com uma mudança de postura na formação de professores/as que trabalham nas escolas do Campo? Os/as professores/as apresentam mudanças significativas nas práticas após a participação nessas formações? Promovem reflexão crítica dos professores? E até que ponto esse pensar/refletir promove mudanças no contexto educacional? Em busca dessas respostas recorreremos a Vázquez (2007) ao relatar que “[...] a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz e nem pode produzir uma teoria da práxis”.

Compreende-se, ainda, o homem e a mulher como ser histórico e social que transformam sua realidade através de uma relação dialética entre a representação e o conceito das coisas. Interagindo com o mundo, antepõem o que desejam, encontram formas de suprir as necessidades resolvendo as situações problemáticas, interiorizam e aprendem com esses processos.

A formação deve estar direcionada ao contexto da prática pedagógica, como defendida por Franco (2012), ao tratá-la como uma organização intencional, para atender a determinada expectativa educacional requerida por dada comunidade social escolar e não escolar. Aqui estamos nos referindo aquela cuja intenção fundamenta-se nas necessidades dos (as) discentes e docentes, nos dilemas presentes em cada escola.

Propondo continuar a discussão sobre as práticas presentes na escola, a visão de Freire (1996) sobre a prática educativa como sendo parte de uma reflexão permanente sobre as teorias e as atividades sistematizadas no processo educativo, diante de um entendimento democrático.

Levando em consideração todos esses aspectos, reforça-se que as formações continuadas devem proporcionar ao docente uma consciência reflexiva crítica, investigativa, das refletir teorias que embasam o trabalho docente/educativo, para uma melhor compreensão/ação sobre as possibilidades e limitações que permeiam a prática pedagógica das escolas do Campo. Nesse ínterim, é oportuno acreditar que esse processo é dinâmico, histórico e social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O entendimento sobre a formação continuada de professores pesquisados versava sobre os encontros pedagógicos, com os quais as participantes estavam envolvidas. Ocorriam no Centro de Formação Odilon Nunes (CEFOR/SEMEC).

Comporta acrescentar que os encontros formativos e cursos oferecidos integravam programas e projetos municipais das Secretaria Municipal de Educação, que primam pelo atendimento à Meta 16, do Plano Nacional de Educação (PNE) que é “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Bem como, os chamados "Referenciais para a Formação de Professores" (Brasil, 1999), com o objetivo explícito de propor e implementar mudanças nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores no país. Declara o referido documento:

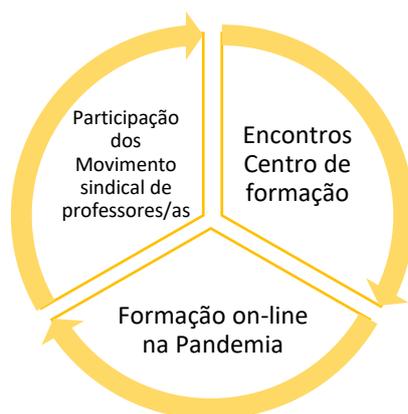
A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (Brasil, 1999, p. 70).

O documento acima citado revela as intenções propostas para a formação continuada que dialogue com a prática educativa das escolas, respeitando as concepções das equipes que nelas trabalham, em uma perspectiva crítica. A premissa que ampara tais argumentos podem ser vista na ideia docente como intelectual, conforme aborda Contreras (2002, p. 157), ao sugerir a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre o ensino e de entender sua natureza socialmente construída.

Ao inquirir-se que os/as professores sobre as formações continuadas que participaram ou participam, obteve-se as seguintes indagações: “Qual momento você quer que a gente descreva, antes da pandemia, na pandemia ou agora, que estamos participando dos movimentos sindicais?” (Participante Amor perfeito, ateliê biográfico, 2022), essa afirmativa foi seguida pela declaração “Esse ano ainda não participamos de formações da SEMEC, estamos todos os dias aqui no movimento sindical, lutando pelos nossos direitos” (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022).

Para compreender a realidade vivida pelas participantes da pesquisa, percebe-se que diante de um momento de travessia na formação dos professores. E dessa forma, os sentimentos com relação à formação estavam em um movimento, até então, desconhecido pelos/as docentes. Dialogamos, então, sobre esse movimento e percebemos que estávamos frente a 3 (três) momentos processuais da formação, os quais apresentam diferentes estratégias de atuação, até o retorno presencial e o fim do movimento sindical em 2022.

Figura 01 – Momentos de formação entre 2000 e 2022



Fonte: Dados da pesquisa, Ateliê biográfico e diários (2022).

Os participantes em um movimento de reflexão sobre sua prática educativa, como demonstra a Figura 01, perceberam os diferentes momentos formativos dos quais participaram. Um aspecto salientado nesse processo, após a reflexão coletiva, chegou à conclusão de que fazendo parte do movimento sindical, reivindicando melhores condições de trabalho, participando das palestras ministradas nos locais dos encontros, junto com os pares, também faziam parte de momentos formativos. Como demonstra a seguinte fala: “É bom pensarmos sobre isso agora, eu não tinha pensado em está participando por mais de 100 dias de uma greve, eu também estaria em um processo de formação” (Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

As participantes comentaram, ainda, sobre as atividades que faziam nos encontros marcados pelo sindicato. Tais como, atualização das negociações com a prefeitura, reconhecimentos dos direitos que estavam sendo negados, participação nas decisões para dar continuidade ao movimento de greve, participação de palestras com temas variados. Segundo as participantes, encontros ricos de partilha e saberes sobre sua classe e seus direitos como docente. Acendimento nessas falas a presença da construção e ressignificação de saberes sobre sua condição de trabalho e de luta por seus direitos. Resgatamos a fala de Zeichner (2008) que trata do(a) professor(a) como um ser político, e afirma a necessidade de uma prática docente reflexiva:

É o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de Ensino (Zeichner, 2008, p. 539).

O(a) professor(a) deve primar por momentos de atualizações e aprofundamentos sobre as temáticas que circundam o seu fazer docente. Para que seja capaz de problematizar sua realidade e, de forma crítica, promover a mudança dos sujeitos sociais e seus espaços de atuação. Temos uma tarefa histórica de enfrentar o neoliberalismo, e “rasgar a camisa de força do capital” (Mészáros, 2008), e uma educação que se volte para a formação do processamento crítico e emancipador.

Passa-se para descrição das narrativas que demonstram como eram as formações das quais participavam no Centro de Formação Odilon Nunes, e com o retorno das atividades presenciais retomaram os momentos formativos com as mesmas propostas:

Sobre minha formação continuada, esta vem sendo realizada desde 2011. Participo das formações de acordo com a turma que estou lotada. São realizados encontros quinzenais nos quais são discutidas sequências didáticas que servem de orientação para os professores aplicarem nas turmas, também são apresentadas situações do cotidiano de sala de aula, sugestões de atividades etc. Hoje, a SEMEC fornece uma formação continuada que acontece quinzenalmente. Nessas formações são apresentadas sequências didáticas para nós professores aplicarmos em sala de aula. Nessas formações são apresentadas sugestões de trabalho, são elaboradas em conjunto com os grupos de professores novas sugestões, são discutidas situações do cotidiano escolar, discutidos os resultados obtidos nos nossos anos escolares nas avaliações da rede. A principal finalidade é nortear o trabalho do professor em sala de aula e ao mesmo tempo centralizar o trabalho dos anos escolares nos mesmos conteúdos, garantindo que todas as escolas e anos escolares juntos e ao mesmo tempo trabalhem o mesmo conteúdo (Participante Tulipa, Diário, 2022).

Como você vê, não era propriamente uma formação, era distribuição do que já vem pronto, tudo definido, era só para o professor se tornar praticamente e exclusivamente um certo tutor. Era um plano geral para o mês todo, embora eles dissessem e dizem o tempo todo que a escola tem autonomia para fazer as adaptações. Mas fica muito em nível de falácia, porque a SEMEC tem as avaliações de rede e ninguém quer se sair mal. Então terminam seguindo a cartilha que a SEMEC propõe. Tudo mastigado, qual vídeo, qual é o exercício a fazer, a página do livro.

Ou seja, não é isso, que eu entendo por formação. Nos últimos anos, participei algumas vezes dos mesmos processos formativos oferecidos aos demais atores escolares. Sendo desconsiderado a especificidade das demandas da minha atuação, ou seja, eu participei da mesma formação que era oferecida para diretor, professor. E outros atores, e que nesse, pouco, até menos, enquanto pedagogo, o que acontecia mesmo. Foram de cunho burocrático (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

Sempre trabalhei com turmas que em ano ímpar que são submetidos a realizarem a Prova Brasil para avaliação do ensino, sendo que essas turmas, à época, tinham um tratamento diferenciado

XXII ENCONTRO NACIONAL pela SEMEC, clareando a cidade de Teresina quatro anos consecutivos de melhor educação em nível nacional. Seguimos um projeto chamado IAB, Ensino Estruturado. As Crianças são preparadas para o desenvolvimento da fluência na leitura, os professores dessas turmas faziam formações de 15 em 15 dias, onde lá trocávamos estudos e experiências e desenvolvíamos nossos planos de aula, ficávamos duas semanas trabalhando o mesmo texto, de maneiras diferentes com a turma, também era trabalhado gramática, depois eles eram submetidos a testes que eram feitos e seus resultados enviados à SEMEC para debate nas formações (Participante Hibisco, Ateliê biográfico, 2022).

Observando as narrativas das participantes, reconhe a presença da formação voltada para os princípios neoliberais, em outras palavras, temos a presença de um Projeto IAB, comandado por uma empresa privada, Instituto Alfa e Beta. A educação deixa, então, o campo social e político, para adentrar no universo do mercado. Diniz-Pereira (2014) faz referência pautado no modelo da racionalidade técnica, tendo ampliado seu campo de atuação nos últimos anos de crise econômica e do modelo político neoliberal.

Silva (2020) nos alerta para mudanças de configuração e reforma do estado e dos sistemas de Ensino no Brasil, forjados no caráter das doutrinas neoliberais, sendo introduzidos nas esferas públicas, com fundamentos voltados à eficiência, produtividade e racionalidade, temas presentes na lógica de mercado capitalista. Observamos, ainda, que tais acontecimentos se deram a partir do aporte de Instituições internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Entre outras finalidades, primam pela racionalidade técnica e científica em reformas educacionais, em particular, na formação de professores (as) no mundo.

[...] se constitui na base do sistema produtivo capitalista e, assim, é uma das principais ferramentas culturais que moldam as instituições e práticas sociais neste sistema. Sendo a educação uma das principais organizações sociais, é uma das instituições banhadas por essa forma de pensar e agir (Duarte *et al.*, 2009, p. 2).

Recorrendo às narrativas das interlocutoras, destacamos os dizeres da Participante Tulipa: “realizados encontros quinzenais nos quais são discutidas sequências didáticas [...]”. A principal finalidade é nortear o trabalho do professor em sala de aula e ao mesmo tempo centralizar o trabalho dos anos escolares nos mesmos conteúdos”. Percebemos que as discussões, nos momentos dos encontros quinzenais, eram, entre outras coisas, sobre as sequências didáticas, além de resultados de testes, como aponta a participante Hibisco.

Em contrapartida, a participante Amor Perfeito questiona o caráter formativo dos encontros, ao declarar “Como você vê, não era propriamente uma formação, era distribuição do que já vem pronto, tudo definido, era só para o professor se tornar praticamente e exclusivamente um certo tutor. [...] Tudo mastigado, qual vídeo, qual é o exercício a fazer, a

página do livro. Ou seja, não é isso que eu entendo por formação”. As declarações de Amor Perfeito são fortes e realistas, se levarmos em consideração a formação defendida pelos referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que apoiam uma formação continuada crítico- reflexiva para os professores. Em outras palavras:

[...] Nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, entre outras coisas, a categoria da autonomia, é preciso também atentar a força do discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade (Freire, 2021, p. 13).

A formação continuada para trabalhar em escolas do campo deve primar por princípios comprometidos com o processo social e a emancipação humana. A nosso ver, o tipo de formação descrita leva a um processo de “proletarização dos docentes” (Contreras, 2002, p. 33), que se contrapõe ao princípio norteador Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo, no qual é resguardada a formação de professores nas escolas do campo (Brasil, 2005).

A formação precisa respeitar a diversidade e os saberes dos sujeitos sociais e os processos de interação e transformação do campo e dizer não à instrumentalização, à padronização e à massificação do ensino, os quais tornam os indivíduos adaptáveis ao mercado de trabalho e de consumo. Buscam a homogeneização dos comportamentos e a massificação das pessoas, destituindo-as da reflexão e da crítica. Sobre esse ponto, concordamos com Cabral (2006, p. 38) sobre as questões ideológicas e políticas que envolvem os programas de formação, ao fazer uma análise de outros espaços formativos na capital Teresina, ressaltando, diante da orientação básica, que a política de formação do professor estrutura-se conforme os interesses sociopolíticos e culturais hegemônicos na realidade social, dentro de suas circunstâncias históricas.

Nesse momento do escrito, trazemos Silva (2020, p. 21) para lembrar um dos conceitos trabalhados por Adorno e Horkheimer (1973), indústria cultural¹, no que tange à formação de professores, em que destacam a importância do pensamento crítico, do agir com autonomia frente às imposições sociais.

¹ Adorno e Horkheimer (2002) acreditam que “A indústria se interessa pelos homens apenas como pelos próprios clientes e empregados, e reduziu, efetivamente, a humanidade no seu conjunto, como cada um dos seus elementos, a esta forma exaustiva. Segundo o ângulo determinante, é sublinhado, na ideologia, o plano ou o fenômeno, a técnica ou a vida, a civilização ou a natureza. Como empregados são chamados à organização racional e pressionados a inserir-se com sadio bom senso. Como clientes se veem a si mesmos como ilustração, na tela ou nos jornais, em episódios humanos e privados da liberdade de escolha e como atração do que ainda não está enquadrado. Em qualquer dos casos permanecem objetos”.

Adorno (1972) a chama de pseudoformação, destacando que a formação cultural “se convierte en una pseudoformación socializada, la omnipresencia del espíritu alienado [...] la pseudoformación se convirtió en la forma dominante de la conciencia actual” (Adorno, 1972, p. 142). No caso dos professores, são induzidos à racionalidade técnica, mostrando-se meros reprodutores de conteúdos, em uma concepção de ensino bancária, colaborando assim, para manutenção do sistema neoliberal. Nessa visão, a pseudoformação impede uma formação contextualizada e crítica, as pessoas não têm apropriação livre da cultura, tendo que se adaptarem aos padrões pré-estabelecidos.

Dando continuidade às narrativas dos (as) participantes da pesquisa, seguimos analisando o 3º momento de formação continuada, ano de 2020, vivenciado no decurso da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e a doença causada por ele (COVID 19). Frente à crise de saúde mundial, tecemos algumas mudanças nos setores econômicos, políticos e sociais. Com o agravamento da doença foi decretado o isolamento social por todo o mundo e, por conseguinte, os fechamentos dos estabelecimentos de ensino, amparados legalmente pelo Decreto n. 6, de 20 de março de 2020; e ainda pela Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceram normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o período de calamidade pública. O trabalho formativo em tempos de pandemia enfrentou muitos desafios. Se por um lado, tínhamos uma população desprovida de recursos tecnológicos para acessar adequadamente as aulas, por outro lado, os (as) professores (as) tiveram que lidar com os recursos do mundo virtual, experienciando propostas novas para o ensino-aprendizagem e a formação. Vejamos os depoimentos:

Eu participava da formação de Matemática e ciências do quarto ano [...]. Esse período que as suas ações foram online. Eram mais informações, mais uma reunião de informação não é repassar datas, repassar o conteúdo que deveria ser trabalhado. Mas eu também não entendi esse período com formação, não. Agora. Antigamente no período das formações presenciais do quarto ano. Eu digo que as formações eram tão boas, que eu 70% do que eu aprendi sobre ser professora foi lá na formação no Cento de formação, e o restante na sala de aula na prática. Mas agora esse período online, foi que acabou dando uma quebrada nesse contexto. Também em março do ano passado, março de 2021, fizemos o curso de gestão. Tivemos oportunidade de participar de várias palestras pela ELOS Educacional² (Participante Orquídea, Ateliê biográfico, 2022).

Eu participava de Língua Portuguesa, do quarto e do quinto ano. Ela geralmente acontecia de 15 em 15 dias nas quartas-feiras. Na Quarta-feira, agora, por exemplo, seria do quarto ano. “Eu participava de língua portuguesa, do quarto e do quinto ano. Aí, só que dias depois, seria do quinto ano. E lá elas davam sequências didáticas, apresentavam **sequências didáticas, nós discutíamos o número de questões, o que ia ser repassado para os alunos. Elas também davam sugestões de vídeos, de games, gênero textual, questão que seria do mês ou da**

² Empresa contratada pela Prefeitura Municipal de Teresina, para oferecer cursos aos pedagogos/pedagogas, gestores e gestoras da rede municipal.

Em 2021, a SEMEC fez uma reunião virtual só para apresentar o plano de trabalho, abrindo, exigindo para que pudéssemos também fazer a adaptação do nosso plano. E aí, o pedagogo foi esquecido, abandonado. Para gente saber o que o professor ia fazer, trabalhar, a gente tinha que entrar nos grupos de *whatsapp* para saber, inclusive passando até vergonha. No final de 2021 ou foi começo de 2022, fomos chamados para uma reunião, eu odiei. Segurei-me até determinado momento, e eu falei, no momento desse que estamos voltando de uma pandemia, todo mundo querendo ser acolhido, sugestões de como acolher o professor e os alunos. [...]. Fazer a gente analisar os dados das avaliações, para mim foi o cumulo do absurdo.

Fizemos também outra formação. Excelente, está ligada a Fundação Lemann, para mim foi excelente. Eu já fiz. Academia eu acho que não era pandemia. É, mas muito bom. Ocorreu a exata por conta da pandemia ou conta que a SEMEC, que não fechou mais um contrato. Não dá, mas estava previsto. Ouvir para gente fazer o plano. O projeto político pedagógico a gente fez alguns. gestam” (Participante Amor Perfeito, Ateliê biográfico, 2022).

Fiz Língua portuguesa do segundo ano (ano passado). As formações do ano passado deram-se online pelo Meet. Com duração de 30 min a 1h no máximo. Cada formação, a gente discutia o texto e as formas de trabalhar ele e através de atividades fotocopiadas, banco de sugestões. O rendimento foi pouco, até a própria formação em si, não tinha exemplos de como trabalhar na internet porque não era coisa habitual né, era um novo que todo mundo estava tentando adaptar-se. Por que aprender uma coisa goela abaixo, fica complicado [...] tiveram coisas boas, mas fugia muito a formação, estava mais voltado para orientação (Participante Tulipa, Ateliê biográfico, 2022).

Para esse período de adaptação ao contexto da pandemia, a rede municipal teve que traçar novas estratégias para as aulas das escolas e para o CEFOR, criaram estratégias de trabalho. Podemos inferir pelas falas das participantes, que os momentos de encontros com os formadores deram-se on-line, pelo curto espaço de tempo, objetivando repassar os informes e as sequências didáticas. Sabemos que a urgência da prática pedagógica faz o professor (re) pensar seus saberes, neste caso, tiveram que se adequar às novas exigências do momento e, mais uma vez, a construção coletiva foi deixada de lado, em prol de uma visão meramente técnica, de repasse de informações prontas para os docentes. É preciso primar por uma formação com estudos e atividades diversificadas, com um projeto pedagógico que favoreça a construir e mobilizar saberes no coletivo, nas partilhas, como ressalta Nóvoa (1992):

Que a formação do professor deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça a estes professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Ainda para este autor, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 53).

A formação deve proporcionar momentos de articulação teoria e prática, saberes diversos que dialoguem com a prática docente das escolas do campo. Que possibilitem, mesmo em condições adversas como a pandemia, momentos de construção crítica da realidade. Que por sinal, é bastante diversa. A realidade social dos povos do campo nesse período de atividades



remotas, era bem diferente da realidade urbana. Faz-se necessário olhar a realidade local, a comunidade que a escola está inserida, inclusive a formação continuada.

Nessa perspectiva, reforçamos sobre uma formação continuada que desenvolva a consciência crítica dos povos do campo, como um recurso de luta política e emancipatória, mobilizando e partilhando saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios impostos às escolas do campo e os/as professores/as requer integrar-se à lógica camponesa de conceber o trabalho no campo, em uma perspectiva multidimensional, nas diferentes dimensões de produções de vida. O cenário educativo, portanto, ultrapassa os muros da escola, perpassa pelas concepções que giram em torno da economia, política e cultura de um povo. Assim, dizemos que, decididamente, influenciam a ótica de construção de políticas educacionais que refletem diretamente no cerne das escolas urbanas e do campo.

Nesse sentido, caberá às secretarias de educação municipais e estaduais a responsabilidade pelo desenvolvimento de programas de formação continuada que contemplem as diversas realidades existentes em suas regiões. De forma a promover situações que sobrelevem os/as professores/as a exercitarem reflexões sobre prática pedagógica, para implementação de novas estratégias de ensino. É válido enfatizar que o professor precisa pensar a sua prática, ter consciência do porquê realiza determinadas ações, renovação e aplicabilidade de ações docentes, articulando novas formas de ensino fomentados por uma base enriquecida de saberes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1992.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola da Terra**: módulos de formação. Teresina: EDUFPI, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DELORNY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

CALDART, Roseli Salete. Verbetes educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 257-267.

FRANCO, Maria A. do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma educação continuada**. Porto: Porto Editora, 1999.

MÉSZAROS, S. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOVÓIA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1992.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. 2. ed. Tradução de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da *et al.* (org.). **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E CONTEXTO

Airan Celina Sepúlveda dos S. R. de Abreu - UFPI

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

RESUMO

O presente texto é resultado parcial de uma pesquisa de doutorado com a temática “Condições de trabalho docente na educação infantil do/no Campo”. O estudo tem como objetivo analisar as contribuições que a formação continuada oferece ao trabalho docente das professoras da educação infantil do Campo, partindo da questão: como a formação continuada de professores do Campo contribui para o trabalho docente das professoras da educação infantil do Campo? A formação continuada para a educação infantil do campo contribui na organização, ampliação e atualização dos saberes docente com as crianças da primeira infância, momento oportuno de inserção na educação escolarizada. Como categorias, apresentamos a educação infantil do campo, a partir das contribuições de Silva e Coelho (2023) e Silva e Pasuch (2010), formação continuada Nóvoa (2002) e Vieira e Côco (2017) e educação do campo, Martins (2020), além de documentos da legislação educacional brasileira como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), dentre outros. De natureza qualitativa e narrativa, com dispositivo de produção de dados os Ateliês Biográficos de Projeto de Si, fundamentado nas contribuições de Delory-Momberger (2006). A análise foi direcionada pela Análise do Discurso Crítica, na perspectiva de Fairclough (2008). Conta com participação de 3 (três) professoras que trabalham na educação infantil do campo. A formação continuada para a educação infantil do campo oferece significativas contribuições ao trabalho docente ao possibilitar valiosas reflexões, problematizações e estímulo às práticas contextualizadas à esse território.

Palavras-chave: Educação infantil do campo, Formação continuada, Relações escola X contexto.

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é a base da formação escolar da educação básica, através da inserção das crianças em uma das dimensões formativas humanas, a escolarizante, numa perspectiva sistematizada. A implementação e operacionalização, a partir de legislação específica conta com instituições próprias, materiais, insumos e profissionais com formação específica no atendimento à esse momento da vida escolar infantil, singular e de múltiplas aprendizagens e desenvolvimento.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos, ratificado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) (Brasil, 2017), faz dessa modalidade, o momento inicial de convivência da criança pequena em diferentes espaços e com relações com sujeitos outros, além do contexto familiar e comunitário. No aspecto pedagógico, conta com currículo específico e direcionamentos legais que fornecem orientações ao trabalho a ser desenvolvido nestas instituições, no processo de ensino e aprendizagem, destacamos que a articulação contextual é fundamental para o processo de aprendizagem e engajamento infantil, contribuindo para que as crianças possam dar sentido e significado aos seus fazeres, saberes, atividades, cultura e aprendizagens desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

De modo especial, por ser o tema que trazemos ao debate nesta produção, a educação infantil realizada no Campo também é dependente desta contextualização, para tanto, as professoras que atuam diretamente com as crianças precisam (re)conhecer o território, o espaço e o ambiente sociocultural e histórico e vivenciar o vínculo efetivo da epistemologia e práticas que esse território oferece e que podem contribuir com o aprendizado das crianças.

Nesta perspectiva, as professoras da educação infantil, assim como das outras modalidades da educação, em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, para além da formação inicial, precisam da formação continuada como recurso auxiliar na compreensão da dinamicidade do trabalho docente específico em salas de atividade da educação infantil do Campo, haja vista que a formação inicial muitas vezes não contempla com solidez a multiplicidade de aspectos e exigências pedagógicas que fazem/constituem a docência nos diferentes espaços e modalidades a que se destina.

A formação continuada pode acontecer em diferentes momentos, espaços e com diferentes participantes, materiais e tecnologias, destacamos a utilização dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si, enquanto dispositivos narrativos de reflexão, diálogos e atividades compartilhadas que culminam em trocas formativas entre pares.

Com o objetivo de analisar as contribuições que a formação continuada oferece ao trabalho docente das professoras da educação infantil do Campo, o estudo aqui proposto, parte da questão: como a formação continuada de professores do Campo contribui para o trabalho docente das professoras da educação infantil do Campo? A pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada por Flick (2009) por ser a que busca analisar as experiências, seja de indivíduos ou de grupos de indivíduos e, narrativa, conforme Clandinin e Connelly (2011, p. 51) como “[...] uma forma de compreender a experiência.”, a partir de uma colaboração entre pesquisador e pesquisado, que segundo Paiva (2008, s/p) “[...] consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado

fenômeno.” Possui como dispositivo de produção de dados os Ateliês Biográficos de projeto de Si, a partir da perspectiva teórico-metodológica de Delory-Momberger (2006). A base teórica que direciona o estudo conta com as contribuições de Delory-Momberger (2006), Martins (2020), Silva e Coelho (2023), Silva e Pasuch (2010), Zabalza (2007), dentre outros. A análise, foi direcionada pela Análise do Discurso Crítica, na perspectiva de Fairclough (2008) que compreende a análise dos discursos em uma perspectiva tridimensional, analisando-se os textos em articulação com as práticas discursivas e também com as práticas sociais.

Justificamos e pontuamos a relevância do estudo na articulação dialética entre a formação continuada e a temática da educação infantil do Campo, problematizando o trabalho docente na educação infantil, o que é fundamental para a efetivação da prática docente contextualizada, realinhar propostas formativas e teorizar formas diversas de desenvolver o trabalho docente na educação infantil, alinhado à proposta da educação infantil em diferentes territórios.

O artigo está dividido em três seções além desta Introdução e Considerações Finais, a saber: Trabalho docente na educação infantil do Campo: uma articulação dialética entre escola e comunidade; Experiências formativas continuada de professoras da educação infantil do campo com o dispositivo Ateliê Biográfico de Projeto de Si, Resultados e Discussões.

2 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: UMA ARTICULAÇÃO DIALÉTICA ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

A educação do Campo possui características específicas, ou seja, marcas indeléveis, epistemologias, práticas, relações e valorização dos aspectos próprios da realidade territorial a que pertence. É uma proposta de educação contextualizada e intencionalizada na promoção e reconhecimento dos saberes de uma base comum curricular nacional aos saberes e valores locais. Em sua composição, apresenta-se pedagogicamente politizada com relação à análise e crítica da territorialização, situação conjuntural, social e histórica dos seus povos e da função social e potencial que a escola do Campo exerce na/para a comunidade.

Destacamos que essas características não a consagram com *status* de melhor ou pior em relação à educação urbana, apenas a distingue por possuir além de elementos comuns e, às vezes, contraditórios ao território urbano, elementos outros que a particulariza em sua realização, desde que adotados em sua dimensionalidade pelas escolas localizadas no território camponês ou que recebe crianças oriundas do Campo.

Martins (2020, p.17) ajuda a compreender essa reflexão ao destacar as imbricações políticas e sociais historicamente em conflito: “Não é uma simples ‘decisão’ ser ou não ser

escola do campo. Há história, reflexões conceituais e epistemológicas e construções coletivas que compõe a complexidade da questão.”, nessa perspectiva, para ser considerada uma escola do Campo, essa instituição pode estar localizada em território camponês ou em território urbano desde que receba crianças oriundas do Campo e que adote princípios, operacionalização e reflexões que precisam estar alinhadas à política educacional que rege a educação do Campo, às necessidades e contextualização à esses território, para que não haja incongruências na efetividade do trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições, ao ser localizada ou receber crianças do Campo e possuir uma proposta pedagógica urbana.

Partindo da premissa que o Campo é plural e diverso, devido à diversidade de povos que o habitam, destacamos os agricultores familiares, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, extrativistas, assentados da reforma agrária, caiçaras, dentre outros. (Brasil, 2010), assim, para uma escola ser considerada do Campo precisa se articular dialeticamente com a comunidade que está inserida, num movimento de imbricação dos saberes curriculares escolares e os saberes ancestrais, culturais e epistemológicos do território de localização, envolvendo as características territoriais, que fornecem dinamicidade, produtividade, vida, expectativas, alegrias, negações e negligências, desta forma, todos esses elementos contribuem com a formação da identidade desses povos e ditam o seu modo de ser.

Discussões sobre a escola do Campo devem trazer ao debate questões pertinentes de análise crítica da realidade diante da situação que a configura, geralmente negligenciada, o que gera conflitos e contradições de naturezas diversas por conta das invisibilidades e negações históricas provocadas pelas relações de poder hegemônicas excludentes. Para, além disso, esperamos que, por meio da construção coletiva, a escola desenvolva sua função e potencial social, corroborando com a emancipação de seus povos, evidenciando a valorização das produções e cultura local, olhando e atuando na realidade de forma ampla, percebendo os aspectos que precisam ser realinhados e valorizando o que lhe é próprio. Às professoras, é exigida a mediação entre os saberes e a organização de condições mobilizadoras de questionamento da realidade, por meio da problematização dos condicionantes que a envolvem e a potencial visibilidade de questões cruciais veladas.

A educação infantil do Campo, por ser o momento inicial de escolarização das crianças, precisa promover na instituição escolar espaços com ambiência acolhedora que incorporem os modos de ser e fazer destas crianças, que possuem a infância marcada pela identidade dos povos e da comunidade que a abriga e educa. Assim como são diferentes contextos, há diferentes infâncias, algumas com maiores possibilidades de desenvolver potencialidades infantis outras mais restritas e limitantes, e a instituição escolar, em especial as professoras, por realizarem o

trabalho diretamente com as crianças, precisam reconhecer os potenciais e potencialidades das crianças e ampliá-los ao pleno desenvolvimento por meio do uso de práticas, atividades, materiais e instrumentos diversos e contextuais, como corrobora Silva e Coelho (2023, p. 54):

Desta forma, uma proposta de Educação Infantil das Crianças do Campo, antes de significar a fragmentação da política de Educação Infantil, por uma suposta especialização dos sujeitos e das políticas, representa, ao contrário, um importante passo em direção à sua ampliação e ao seu conseqüente aprofundamento. Evidentemente, esse passo só pode ser dado na consideração às necessidades e às demandas das famílias e comunidades, o que requer sua escuta e sua participação na própria elaboração das políticas.

Nos últimos anos, principalmente após o Seminário Políticas Públicas de Educação Infantil do Campo, realizado em Brasília no período de 06 a 08 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), houve significativos avanços legais, teóricos, de implementação e operacionalização com relação à educação infantil do Campo, no que se referem à visibilidade da temática, estudos, políticas e ações, porém, há muitas barreiras que precisam ser transpostas, principalmente quanto à oferta de vagas diante da demanda, condições de trabalho e aprendizagem infantis e, conseqüentemente a qualidade da educação ofertada, levando-se em conta também, uma tendência da atualidade quanto ao fechamento de escolas do Campo e o processo de nucleação escolar. Silva e Coelho (2023, p. 52-53) ajudam a entender:

Na Educação Infantil, a análise histórica das políticas públicas identifica vivências particulares, em virtude dos padrões de acesso aos bens materiais e culturais na nossa sociedade. Esses padrões geraram formas bastante desiguais de atendimento, cuja superação requer que a política chegue a todos com qualidade.

As autoras refletem acerca da desigualdade de oportunidades educacionais no território brasileiro, principalmente no território camponês, em grande parte por conta de políticas públicas excludentes que invisibiliza(ra)m e nega(ra)m esse território, inclusive na ausência de instituições escolares e outros serviços públicos que poderiam conferir dignidade, cidadania e emancipação individual e coletiva a estes povos. Nesta mesma perspectiva Silva e Pasuch (2010, p. 2-3) reiteram que “No nosso país, o acesso às vagas é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural). Nossas infâncias encontram-se marcadas por essas desigualdades sociais.”, uma problematização também apontada nos estudos de Rosenberg (1999) e essas marcas muitas vezes impactam negativamente no futuro e perspectivas de desenvolvimento das crianças e da comunidade em que vivem, diante da não garantia de um direito adquirido, quanto à educação.

A não existência ou pouca oferta da instituição escolar no território rural, assim como o fechamento das escolas que ainda existem/resistem impossibilita o acesso aos bens culturais gerais da humanidade, pois, a escola é capaz de formar e transformar a realidade destas populações, ao entendermos que uma sociedade educada, não apenas devido ao acúmulo de saberes, mas, principalmente, por desenvolver formas e estratégias de análise e uso destes saberes, não pode e nem deve colocar-se à margem social e nem ser usada como objeto de subjugação, mão de obra ou matéria-prima de outros e este processo deve iniciar na educação infantil.

Um desalinhamento entre a contextualização e a prática docente corrobora para a desvinculação e falta de sentido e significado aos saberes escolares dados pelas crianças e o uso prático dos mesmos no dia a dia, ao não encontrarem ou vivenciarem pontos de intersecção entre esses dois mundos diante da invisibilidade a esse povo e a seus contextos nos currículos e práticas docentes. Quando alinhadas, a proposta pedagógica da educação do Campo nas escolas, há a observância de ganhos qualitativos tanto no ambiente escolar, quanto no comunitário, diante disso, percebemos a importância da instituição escolar nas comunidades, para além do aspecto educacional, como forma de agrupamento, ponto de apoio e reuniões comunitárias, ou seja, espaço em que se desenvolve uma prática educativa, assim como local de acesso à cidadania, perspectivas de mudança e transformação social, como destaca Martins (2020, p. 23):

Nesse contexto, a escola do campo tonar-se um espaço singular para a coexistência entre educação e comunidade, uma vez que os muros que, em outras localizações, podem separar os sujeitos do mundo real do espaço escolar, no campo, a escola tem o papel de congregar, de reunir tais sujeitos.

O trabalho docente é o trabalho realizado pelas professoras em salas de aula, por mais que em muitos aspectos apresente elementos similares diante das exigências burocráticas, pedagógicas e epistemológicas da profissão, há, dependendo da personalidade, formação, concepção da profissão, dedicação ao ofício, condições de trabalho, entre outras variáveis, aspectos singulares que fazem cada professora apresentar particularidades no exercício da profissão. E, na educação infantil, questões que envolvem aptidão às relações com crianças devem ser consideradas diante das exigências de cuidado, afeto e atenção que precisam ser imbricados aos aspectos formativos destes profissionais, em especial a inclusão das interações e brincadeiras como eixos estruturantes da educação infantil, nas práticas docente, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010).

No campo, por conta do acesso e vivências em aproximação à natureza, os elementos naturais como flores, frutos, sementes, pedras, folhas, sombra de árvore, areia, animais, água,

paisagem natural, podem ser usados como recursos na mediação de práticas e exploração da materialidade do contexto no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil do Campo, resgatando por meio do trabalho dos professores a impregnação da realidade contextual do imaginário infantil específico de quem é/vive no Campo, aos saberes escolares.

Essas práticas de valorização das experiências empíricas infantis, podem ser incentivadas quando as crianças narram as histórias vividas em casa, com familiares ou amigos, quando quantificam os animais, quando selecionam pedrinhas de acordo com o tamanho, cor ou outro padrão, quando explicam o processo de plantio e colheita que de alguma forma participam, quando expressam a vivência do contato com os fazeres de seu contexto, quando brincam, cantam, dançam e quando muitas vezes produzem seus próprios brinquedos usando os materiais do ambiente, dentre inúmeras outras atividades. Silva e Pasuch (2010, p. 4) corroboram:

O fato de considerarmos que a criança de 0 a 6 anos de idade constrói sua autoimagem na relação com a imagem de seu grupo sociocultural e seu lugar de vida aumenta nosso compromisso com a criança em oferecer uma educação infantil profundamente comprometida com a valorização e incorporação dos saberes de sua comunidade.

A incorporação dos saberes comunitários ao trabalho docente é fundamental na promoção de aprendizagens e engajamento infantil nesse processo, para esse fim, as professoras precisam compreender a importância da educação infantil do Campo para além de uma junção entre educação infantil e educação do Campo, mas, como uma proposta político pedagógica de formação humana e emancipação coletiva e individual, com tal intuito, ademais da formação inicial que muitas vezes não tem a possibilidade de pormenorizar essa política, as formações continuadas podem contribuir muito com as construções teórico-práticas destes profissionais, temática discutida no tópico seguinte.

3 EXPERIÊNCIA FORMATIVA CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO COM O DISPOSITIVO ATELÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO DE SI

As histórias de vida por meio da narrativa das experiências incluem-se na dimensão formativa humana, através do compartilhamento de saberes, teorias e práticas vivenciadas. O dispositivo de produção de dados Ateliê Biográfico de Projeto de Si, constitui-se um valioso instrumento formativo, ao articular a dinâmica temporal que liga e reflete sobre o passado, o presente e projeta o futuro. Desta forma, por meio da escrituração, compartilhamento e compreensão da experiência particular por intermédio da experiência alheia, a aprendizagem

formativa acontece, concordamos com Delory-Momberger (2006, p. 362) ao afirmar que “[...] não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação.”, assim, a experiência formativa a partir deste dispositivo é resultado desse imbricamento espaço-temporal e reconstrução da experiência vivenciada, de como essa experiência afeta e é compreendida no presente e sua possível implicação no futuro.

Realizamos a proposta dos Ateliês Biográficos de Projeto de Si com 3 (três) professoras da educação infantil da zona rural do município de Altos (PI) que também são residentes do Campo, buscando alcançar dimensões narrativas das implicações das condições de trabalho que realizam, por meio da narrativa de suas histórias de vida, formação e prática docente, através da escrituração em diários, sendo realizada em 6 (seis) encontros. Com êxito, mais que a produção destes dados para a pesquisa de doutoramento, oportunizamos às professoras um virtuoso processo formativo, através das narrativas produzidas a partir das vivências ancoradas no encontro com o outro e também (auto)reflexão, pois, este dispositivo tem como objetivo:

[...] trabalhar sobre as representações que os formados dão nos relatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as na perspectiva de um projeto. A dimensão de projeto é assim constitutiva do procedimento de formação, na medida em que ela instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e em que ela abre à pessoa em formação um espaço de *formabilité*. (Delory-Momberger, 2006, p. 366, grifos da autora).

A formação continuada para as professoras da educação infantil do Campo contribui no ampliamiento, articulação e atualização de saberes e práticas que dialeticamente fortalecem as ações do cotidiano, fornecendo subsídios que efetivamente corroborem para uma educação emancipadora e não apenas a transposição de modelos, epistemologias e práticas de um território urbano para um camponês, como frequentemente acontece, favorecendo a dimensão crítica da realidade e contribuindo com a prática docente em momentos de dúvida, tensões, conflitos e insegurança docente. Para que isso aconteça é necessário a mobilização da atividade intelectual docente ao dar sentido e significado às aprendizagens, ao trabalho que realizam e à complexidade do/no meio que atuam.

Situamos a importância das narrativas, pois ao narrar, mais que contar a história para os outros, estamos (re)contando a experiência para nós mesmos, assim, podemos refletir sobre a experiência, perceber nuances não antes vistas e compreender por meio da rememoração a forma como experienciamos o mundo, ou quando escutamos narrativas outras, podemos aprender por meio da experiência alheia.

A formação continuada contribui à organização do trabalho docente, diante da responsabilidade exigida, concordamos com Nóvoa (2002, p. 37) ao afirmar que “Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar.”, essas decisões podem ser mais assertivas se nutridas por reflexões teóricas que as formações podem ampliar e melhor sistematizar.

A pesquisa em desenvolvimento trouxe à luz, questões pertinentes sobre a contextualização e problematização da educação infantil do Campo no desenvolvimento do trabalho docente com as crianças da primeira infância nas instituições oficiais de educação pesquisadas.

A análise realizada a partir da Análise do Discurso Crítica (ADC), evidenciou que as categorias discutidas no estudo: educação do campo, educação infantil do Campo e formação continuada, quando imbricadas muito contribuem para o trabalho docente, formação das professoras e formação humana das crianças, em contrapartida, quando não mantém vínculos efetivos com a territorialidade contextual, apresenta-se desarticulada da realidade que está imersa, e, conseqüentemente pouco contribui com as problematizações necessárias à mudança na realidade.

A formação docente é um processo incessante que precisa ser situado, atualizado, e quando necessário, redirecionado. Em pesquisa realizada por Vieira e Côco (2017, p. 330), sobre a formação continuada de professoras que trabalham na educação infantil do Campo, as autoras concluíram que há nestas formações “[...] um distanciamento entre as propostas formativas, os saberes e as expectativas presentes nos contextos em que está inserido o trabalho docente na EIC [Educação Infantil do Campo] [...]”, assim, para que haja uma efetiva mudança nesta realidade, a formação continuada na educação infantil do campo, deve ser ofertada pelo Estado de uma forma contextualizada aos diferentes contextos campesino, numa perspectiva de alteridade formativa.

Como resultado, percebemos uma implicação coesa nas narrativas das professoras no aspecto educativo da modalidade educação infantil explícito no espaço, ambiente, discursos, cuidados, ludicidade, afetividade, ensino e aprendizagem da educação infantil conveniente às condições de trabalho disponíveis, em grande medida devido às experiências da formação inicial. No entanto, a contextualização territorial permaneceu praticamente ausente no planejamento, práticas, discursos, atividades e brincadeiras realizadas, o que leva a refletir acerca do lugar que a educação do Campo ocupa nas propostas pedagógicas das escolas que, mesmo localizadas no campo, não assumem seus princípios educativos, organização curricular,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO COM A COMUNIDADE

estrutural e articulação com a comunidade na qual se insere e com o espaço que ocupa, grande parte disso, devido a invisibilidade desse território promovida pelo Estado e pela sociedade.

Nos momentos formativos foi fundamental a apresentação e questionamento do lugar ocupado pela comunidade que vive no Campo, nas políticas públicas, da concepção que o imaginário local e social guardam acerca dessas populações, da importância da escola nas comunidades rurais, da dificuldade da permanência das escolas nestes territórios, e do papel do Estado nesta conjuntura, a partir disso foi possível um processo inicial de reconstrução de concepções e conceitos que foram manipuladamente introjetados nessas populações do Campo. Assim, acreditamos que, por meio da formação continuada, ser possível anunciar/debater/refletir/comprometer com propostas de desmonte e, principalmente, luta por uma escola democraticamente de qualidade para as crianças e para os profissionais que vivem e trabalham no Campo.

Para tentar ampliar o debate e realinhar a realidade, a formação continuada específica com a temática da educação do Campo e educação infantil do Campo, já consagrada por meio de leis e decretos normativos, muito podem corroborar nas problematizações e críticas à realidade vivenciada de assujeitamento e negligência das políticas que historicamente invisibiliza(ra)m esses povos, vivenciadas em muitas vezes precárias condições de trabalho e aprendizagem. A formação continuada contribui ampliando o campo de visão dos atores sociais e, definitivamente, oportunizando reflexões, infraestrutura e materiais necessários à uma educação democrática e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a formação continuada e a interface com o trabalho docente na educação infantil do Campo é uma temática significativa para as crianças do Campo, para os profissionais que trabalham nestas instituições, para a academia e para a sociedade, por buscar compreender como o trabalho docente é realizado neste território, e como este trabalho torna-se ainda mais significativo para as crianças quando afetado pelas imbricações contextuais desse espaço de localização e de seus sujeitos, em uma dimensão que questiona, problematiza e procura transformar a realidade quando esta não oferece condições de cidadania e emancipação ao não valorizar a diversidade cultural e as marcas identitárias das ruralidades de seus povos e oferecer condições materiais dignas de operacionalização e existência.

Assim, consideramos que a formação continuada para professoras da educação infantil do Campo, quando específica, alinhada aos direcionamentos da educação do Campo, em uma



XXII ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA, muito colabora no desenvolvimento de discursos e práticas docentes coesas à realidade territorial, contextual e específica da modalidade da educação infantil do Campo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.
- BRASIL. **Contextualização histórica e apresentação do Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo**. Brasília, 06 a 08 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7392-contex-hist-pdf&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto n. 7. 352 de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.
- CLANDININ, D. Jena. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Tradução Maria Carolina Nogueira Dias e Helena C. Chamlian. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. (reimpressão).
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTINS, Fernando José. Será que minha escola é do campo? *In*: MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2020. p.16-40.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, PT: Educa, 2002.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Pesquisa Narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, s/p, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/i/2008.v8n2/>. Acesso em: 11 abr. 2024.



XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSENBERG, Fátima. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2024.

SILVA, Ana Paula; COELHO, Rita de Cássia de Freitas. A construção recente da política da educação infantil das crianças do campo no Brasil. *In*: VIEIRA, Emília Peixoto *et al.* (org.). **Crianças, Infâncias e Educação Infantil do Campo: diversidades e conexões Brasil e França**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 39-59.

SILVA, Ana Paula; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. p. 1-20. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6675-orientacoescurriculares&Itemid=30192. Acesso em: 02. jun. 2024

VIEIRA, Marle Aparecida Fidéles de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo e formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 319-334, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bmMWnGFwkQhFNYdLBy7nHqm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2024.

AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: práticas educativas da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II (PI)

Patrícia da Conceição Lima Torres - UFPI

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

RESUMO

Este texto faz parte das reflexões iniciais da pesquisa de Doutorado intitulada “Educação do Campo: o trabalho educativo no processo de auto-organização e emancipação dos/as estudantes da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II (PI)”. O recorte feito para esse estudo tem como objetivo descrever sobre o processo de auto-organização dos/as estudantes da Ecoescola, partindo dos seguintes questionamentos: quais são as principais ações da prática educativa da Ecoescola que contribuem a auto-organização dos/as estudantes? Como a relação entre a escola, os/as estudantes e a comunidade podem promover a auto-organização do/as estudantes e fortalecer a Educação do Campo? Quais são os efeitos da auto-organização dos/as estudantes no ambiente escolar e em sua formação educacional? Quais são os limites e as possibilidades da prática educativa da Ecoescola no processo de auto-organização do/as estudantes? Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem teórico-metodológica fundamentada na vertente colaborativa da pesquisa-ação com base no materialismo histórico-dialético, utilizando as contribuições teóricas de autores/as como Caldart (2023), Krupskaya (2017), Pistrak (2018) dentre outros/as. Os dispositivos de produção de dados incluem pesquisa documental, observação colaborativa reflexiva e sessões reflexivas. As informações foram categorizadas e interpretadas utilizando a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Os resultados parciais da pesquisa indicam que as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços educativos da Ecoescola Thomas a Kempis representam uma dimensão pedagógica importante na formação dos/as estudantes, ao promoverem a autonomia e fortalecerem o processo de auto-organização.

Palavras-chave: Auto-organização, Prática Educativa, Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda questões teóricas, empíricas e reflexões iniciais da pesquisa de Doutorado intitulada “Educação do Campo: o trabalho educativo no processo de auto-organização e emancipação dos/as estudantes da Ecoescola Thomas a Kempis em Pedro II (PI)”, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade

Federal do Paraná (UFPR). Destacamos que os caminhos aqui sugeridos podem ser ajustados de acordo com a orientação que a pesquisa assumir durante seu desenvolvimento. Assim, este trabalho busca compartilhar algumas abordagens preparatórias para o objeto de estudo.

As reflexões levantadas têm como objetivo descrever sobre o processo de auto-organização do/as estudantes da Ecoescola Thomas a Kempis. Neste sentido, a investigação partiu dos seguintes questionamentos: quais são as principais ações da prática educativa da Ecoescola que contribuem a auto-organização dos/as estudantes? Como a relação entre a escola, os/as estudantes e a comunidade podem promover a auto-organização do/as estudantes e fortalecer a Educação do Campo? Quais são os efeitos da auto-organização dos/as estudantes no ambiente escolar e em sua formação educacional? Quais são os limites e as possibilidades da prática educativa da Ecoescola no processo de auto-organização do/as estudantes?

Considerando os questionamentos levantados, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa. Essa escolha se justifica por nos permitir uma análise mais aprofundada e contextualizada, possibilitando uma maior compreensão de aspectos subjetivos que contribuem para a complexidade do objeto de estudo. Destacamos a ênfase na vertente colaborativa da pesquisa-ação (Ibiapina, 2008), com abordagem teórica fundamentada no materialismo histórico-dialético. A interpretação dos dados foi direcionada pela análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2016). A pesquisa foi embasada a partir das contribuições teóricas de Caldart (2023), Krupskaya (2017), Pistrak (2018), dentre outros/as autores/as que discutem a temática em questão.

No processo de investigação empírica, buscamos compreender como os/as estudantes se auto-organizam, principalmente ao realizarem atividades nas áreas de produção agroecológica e criação de animais, nos projetos de extensão e nas tarefas de limpeza e conservação da escola. Também procuramos verificar os efeitos das ações cotidianas da prática educativa envolvidas nesse processo.

Este artigo está estruturado em três tópicos, além da introdução e das considerações finais. Primeiramente, abordamos as questões iniciais do tema e os aspectos metodológicos. Em seguida, discutimos sobre a Educação do Campo; algumas características da prática educativa na Ecoescola Thomas a Kempis e a auto-organização dos/as estudantes. Por fim, apresentamos elementos da investigação empírica conduzida na Ecoescola e analisamos os resultados obtidos.

2. METODOLOGIA

Na realização deste estudo, optamos por utilizar a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa devido à complexidade dos temas abordados e à importância de uma compreensão detalhada das percepções e experiências vivenciadas pelos/as colaboradores/as. Conforme Richardson (1990, p. 80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa destacou a abordagem colaborativa da pesquisa-ação, que busca uma interpretação coletiva da realidade investigada e procura contribuir com os grupos sociais envolvidos com o objetivo de encontrar alternativas de transformação social. A pesquisa colaborativa, segundo Ibiapina (2008, p. 31), é compreendida como:

[...] uma atividade de co-produção desenvolvida por pesquisadores e professores, com objetivo de transformar uma determinada realidade educativa, levando tempo para ser concretizada, pelas suas ações serem realizadas em ações formativas, buscando a valorização do pensamento do próximo na construção dos diálogos de autonomia e respeito mútuo.

A abordagem teórica fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, que proporciona uma compreensão ampla dos elementos envolvidos na prática educativa. Essa perspectiva considera as condições materiais dos sujeitos, a historicidade dos fenômenos estudados e a totalidade do objeto de pesquisa, destacando a influência das estruturas econômicas e sociais sobre o sistema educacional.

Os dados foram produzidos por meio de pesquisa documental, observação colaborativa reflexiva e sessões reflexivas. As informações foram categorizadas e interpretadas utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), conforme Parecer nº 6.159.395. Esta aprovação garante que foi realizada uma análise ética e normativa segura para garantir a proteção dos/as colaboradores/as e a integridade científica do projeto.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo configura-se como uma abordagem educacional no Brasil, originada a partir da luta dos movimentos sociais pelo direito a uma educação crítica e de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Essa proposta de educação valoriza e reconhece os modos de vida, as culturas e os saberes dos povos do Campo, permitindo-lhes compreender e transformar a realidade em que vivem. Trata-se da reivindicação de direitos e de políticas públicas emancipatórias, voltadas e construídas junto aos camponeses e camponesas em situação de exclusão econômica e social. Conforme ressalta Caldart (2012, p.257):

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e formação humana.

Os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a Educação do Campo propõem repensar a escola camponesa em suas diversas dimensões. Estas abrangem desde as condições de transporte de professores/as, estudantes e demais equipes, a arquitetura escolar adequada ao contexto rural, a relação com a comunidade, a articulação dos saberes populares com o conhecimento científico, até a formação de professores/as, a organização curricular e o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas. Além disso, outras questões pertinentes, como a relação entre educação e trabalho e a formação de estudantes críticos/as e participantes da vida social, também são fundamentais.

No Piauí, a Ecoescola Thomas a Kempis, localizada no Sítio Revedor, zona rural do município de Pedro II (PI), se destaca como uma referência exitosa na condução de projetos da Educação do Campo no Estado. A Ecoescola é uma instituição filantrópica, fundada em 2001 e mantida pelo Centro de Formação Mandacaru em parceria com a Prefeitura Municipal de Pedro II e o Governo do Estado do Piauí. Atende, de forma gratuita, crianças e jovens do Campo e da cidade, desde que com vínculo com o Campo, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A instituição busca integrar o ensino com a realidade ambiental, política, social, econômica e cultural das comunidades locais. Ocupa uma área considerável de 19 hectares dedicados às práticas educativas. Sua infraestrutura abrange espaços destinados para agroecologia e sustentabilidade, como canteiros para cultivo orgânico de hortaliças, cisternas para captação e armazenamento de água da chuva, aprisco, galinheiro, apiário, área de fruticultura e plantação de árvores nativas da região semiárida.

No período do Projeto Político Pedagógico (2021-2025), a escola enfatiza a organização coletiva do trabalho e o protagonismo dos/as estudantes na gestão das atividades

educativas e nas comunidades assistidas pela instituição mantenedora. Os/as estudantes são engajados na organização de eventos artístico-culturais, na elaboração e execução de projetos de extensão, na manutenção da limpeza e conservação do ambiente escolar, entre outras iniciativas que promovem o protagonismo e a auto-organização, elementos centrais da prática educativa da Ecoescola. A instituição valoriza as experiências que os/as estudantes trazem de seus diferentes contextos e realidades, ao mesmo tempo em que compreende e reconhece suas potencialidades.

A escola constitui-se como um espaço que deve ser referência para a socialização dos jovens, oferecendo-lhes possibilidades de desenvolvimento enquanto protagonistas na construção do conhecimento. Para isso, a escola deve respeitar e valorizar as diferentes experiências que os jovens trazem de seus diversos contextos e realidades e compreender suas potencialidades. Além disso, deve reconhecer cada jovem como sujeito de direito e protagonista das ações pedagógicas na escola. (Ecoescola, 2021, p. 33).

A prática educativa da Ecoescola concentra-se na articulação entre as experiências e os conhecimentos socialmente construídos pelos povos do Campo, problematizando as questões políticas, econômicas e sociais ao contestar o pensamento hegemônico conservador que inferioriza e exclui os/as camponeses/as. Essa prática está conforme com o argumento de Pistrak (2018), que defende que nenhuma questão escolar está dissociada da política.

Com o objetivo de promover uma prática educativa que humanize e liberte, orientada para uma transformação social efetiva, a Ecoescola Thomas a Kempis promove atividades que incentivam a auto-organização dos/as estudantes. Entre essas atividades estão o trabalho educativo nas áreas de produção agroecológica e criação de animais, a implementação de projetos de extensão nas comunidades locais, atividades de reciclagem de papel, além as tarefas de limpeza e conservação da escola. De acordo com Caldart (2023, p.123), “a auto-organização remete a uma forma de organizar as relações sociais na escola que é necessária ao conjunto de suas tarefas educativas.” Conforme a referida autora, “é o conteúdo dessas diferentes tarefas que fornece o material concreto para que a auto-organização escolar se constitua e se desenvolva.”

Krupskaya (2017, p.115), educadora revolucionária russa, argumenta que a auto-organização “[...] deve ser parte integrante da vida escolar. Com a ajuda da auto-organização as crianças aprendem a encontrar formas de ação conjuntas, as quais devem refletir na vida comum e no trabalho coletivo da comunidade escolar.” Conforme as observações realizadas durante a pesquisa, constatamos que a equipe gestora da Ecoescola demonstra preocupação com o processo de auto-organização dos/as estudantes. Nesse sentido, os/as estudantes colaboram ativamente na gestão das atividades realizadas nos diferentes espaços educativos da instituição.

De acordo com Pástorak (2018, p. 52-53), a auto-organização dos/as estudantes “deve ser uma questão séria, grande e verdadeira, com obrigações e responsabilidades sérias.” Além disso, ele indica que exige o desenvolvimento de três questões básicas “1) habilidade para trabalhar coletivamente – habilidade de encontrar o seu lugar no trabalho coletivo; 2) capacidade de abarcar organizadamente cada tarefa; 3) capacidade para a criatividade organizativa”. A proposta intenciona que os/as estudantes assumam efetivamente o controle de sua organização coletiva para as atividades de trabalho e outras formas de participação social na escola e na comunidade, buscando sua emancipação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de investigação empírica na Ecoescola Thomas a Kempis, buscamos compreender como os/as estudantes se auto-organizam, principalmente ao realizarem atividades nas áreas de produção agroecológica e criação de animais, na gestão escolar, nos projetos de extensão e nas tarefas de limpeza e conservação da escola. Nesse sentido, realizamos a observação colaborativa reflexiva do trabalho educativo desenvolvido nesses espaços; participamos da 13^a Romaria da Juventude, evento realizado em parceria com uma Escola Família Agrícola do município; da Semana É bom Saber e da Ecofamília em Festa, ambos eventos do calendário anual da instituição, além de atividades cotidianas da prática educativa.

Durante a pesquisa realizamos 03 (três) Encontros de Observação Colaborativa Reflexiva com 08 (oito) estudantes do Ensino Fundamental e Médio, 02 (duas) estudantes egressas, 01 (um) diretor e 01 (uma) coordenadora pedagógica, em momentos distintos. Também realizamos 03 (três) Sessões Reflexivas com os/as estudantes para discutirmos temáticas relacionadas ao objeto de estudo. A utilização desses dispositivos contribuiu para compreendermos as implicações inerentes à investigação, produzirmos os dados da pesquisa, proporcionarmos momentos reflexivos e processos formativos com os/as colaboradores/as envolvidos/as.

Na observação do trabalho educativo desenvolvido nas áreas de produção agroecológica e criação de animais, a auto-organização e o compromisso dos/as estudantes foram aspectos que nos chamaram bastante atenção. Eles cuidam da alimentação e da separação das cabras no aprisco, realizam a limpeza do chiqueiro, e são responsáveis pela alimentação dos porcos, das galinhas, e pela coleta dos ovos destinados ao consumo na alimentação escolar. A manutenção das hortas orgânicas é conduzida por um grupo de estudantes, com a colaboração e supervisão de um/a professor/a da equipe técnica em agroecologia. Eles/as cuidam dos canteiros, realizam



adubações, irrigações e colheita das verduras. Durante essas atividades, os/as estudantes demonstram autonomia, responsabilidade e colaboração.

Outra ação da prática educativa da Ecoescola que promove a auto-organização dos/as estudantes é a responsabilidade pela organização, limpeza e manutenção do espaço escolar. Os/as próprios/as alunos/as são encarregados de manter limpos os espaços coletivos da escola, as salas de aula e seus utensílios pessoais, como os utilizados nas refeições. Segundo a equipe gestora, essas práticas visam incentivar o trabalho em equipe, a autonomia, despertar a prática do cuidado e preservar os espaços do grupo.

A Ecoescola Thomas a Kempis procura ampliar a participação dos/as estudantes nas instâncias colegiadas da instituição, como conselhos, monitorias e assembleias. Anualmente, ocorre a eleição dos líderes de turma na Ecoescola, seguindo critérios de paridade de gênero e gestão colaborativa. Além de oferecer cursos de formação para esses/as líderes, preparando-os/as para contribuir efetivamente com a gestão escolar. Identificamos que, ao longo de cada ano letivo, são realizadas assembleias estudantis mensais intituladas de “Fala estudante!” para discutir suas demandas. Essas práticas contribuem para o processo de auto-organização, pois estimulam os/as estudantes a gerirem seu próprio aprendizado, tomar iniciativas e assumir responsabilidades por suas ações.

A Ecoescola, como integrante da RESAB-PI (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), faz parte de um conjunto de escolas do Campo comprometidas com a promoção da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido. O espaço da instituição, destacando a Ecotrilha José Ferreira e áreas de agroecologia, é aberto à comunidade e pesquisadores/as para visitas, estudos e eventos formativos. Regularmente, a escola participa de feiras agroecológicas em colaboração com agricultores/as familiares da região, além de oferecer cursos voltados para esse grupo, fortalecendo a produção agroecológica local. (Ecoescola, 2021). No processo de observação colaborativa reflexiva, destacamos o protagonismo e a auto-organização dos/as estudantes no planejamento e execução dessas atividades. A realização desses projetos de extensão, que envolvem a escola, os/as estudantes e a comunidade, contribui para a auto-organização dos estudantes e fortalece a Educação do Campo.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, os objetivos do Ensino Fundamental e Médio da instituição estão voltados para o desenvolvimento de uma educação na qual “[...] os estudantes assumam seu protagonismo.” (Ecoescola, 2021, p. 52). Durante as Sessões Reflexivas, compreendemos, a partir da perspectiva dos/as estudantes, a importância de atividades formativas como a “Romaria da Juventude”, a “Semana É bom Saber” e a

XXII ENCONTRO Ecofamiliar em Festa" e além das práticas educativas cotidianas na escola, nas quais são incentivados/as a fortalecer sua auto-organização. Nessas atividades, os/as estudantes se organizam em grupos, lideram equipes, realizam pesquisas, produzem materiais, elaboram peças teatrais e apresentam trabalhos sobre diversos temas para diferentes públicos.

Os limites e as possibilidades da prática educativa da Ecoescola no processo de auto-organização dos/as estudantes foram observados e posteriormente discutidos a partir das perspectivas tanto dos estudantes quanto da equipe gestora, em momentos distintos. Em relação aos limites, a equipe gestora destacou que ainda há necessidade de monitoria ou supervisão dos/as estudantes na realização de algumas atividades, o que, para eles/as, demonstra um limite na autonomia e auto-organização. Sobre esse aspecto, concordamos com a equipe gestora, como ressalta Pistrak (2013), a tutela excessiva sobre a autodireção da criança apenas prejudica a realização da tarefa. A concepção de auto-organização, proposta pelo pedagogo russo Pistrak (2018, p. 233), envolve a habilidade dos indivíduos, especialmente dos/as estudantes, organizarem-se de forma autônoma e colaborativa, sem necessitar de uma autoridade externa para direcionar suas ações. Entretanto, Pistrak (2013, p. 124) ressalta que “o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização; ele deve, a seu tempo, dar ajuda e conselho, ele deve discretamente dirigir pelas crianças, mas não as tutelá-las exageradamente.” Conforme o autor mencionado, essa prática promove a responsabilidade, a iniciativa e o engajamento ativo no processo educacional, preparando os/as estudantes para a vida em sociedade e para a participação democrática.

Os/as estudantes destacaram como limite a necessidade de melhorar a comunicação e interação entre eles/as na prática da auto-organização. Percebemos, ao observar a prática educativa, que alguns/algumas estudantes que integram a Ecoescola não tinham experiências escolares anteriores de auto-organização nas atividades educativas. À medida que convivem mais tempo na instituição, esses elementos de autonomia e auto-organização são naturalmente construídos. No entendimento de Caldart (2023, p.130), “a auto-organização pode ser desenvolvida em todas as escolas e com estudantes de qualquer idade, ajustando-se suas formas e exigências às características de cada etapa da vida e às circunstâncias em que ocorre [...]” Ela argumenta ainda que:

A auto-organização visa o todo do trabalho educativo da escola. Pode começar com atividades pontuais, porém sem deixar de mirar o envolvimento crescente dos/as estudantes na organização do trabalho pedagógico e na condução cotidiana de seu processo formativo pela construção de coletivos de estudantes.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA

Na prática educativa da Ecoescola, observamos um incentivo contínuo e diversas oportunidades para que os/as estudantes desenvolvam habilidades de auto-organização, planejamento e colaboração. Isso é possível devido à gestão democrática da instituição, que promove a horizontalização das relações entre a equipe gestora, equipe de apoio, docentes, monitores/as e estudantes/as, aspecto essencial para garantir a auto-organização. Ressaltamos, conforme Pistrak (2018), que essa horizontalização das relações, assim como a auto-organização dos/as estudantes não se reduz a um processo sem hierarquia e sem uma orientação definida.

A atuação de instâncias coletivas formados pelos/as estudantes/as e líderes de turma, que participam das decisões sobre a dinâmica da prática educativa e a gestão da escola como um todo, contribui significativamente para o processo de auto-organização. No entanto, conforme o entendimento de Krupskaya (2017, p. 114), ressaltamos que não devemos “[..] confundir auto-organização com direção da escola. São duas coisas completamente diferentes. A direção da escola é uma atividade muito complexa. Ela exige tanto conhecimento das pessoas como uma compreensão clara das tarefas da escola, além de grande experiência de vida.” Estamos reafirmando a importância formativa para que os/as estudantes aprendam sobre a gestão escolar e o trabalho coletivo, assim como sobre a atuação política nas instâncias colegiadas. Essas observações, que relatamos aqui, também foram destacadas durante os momentos de reflexão colaborativa com os/as estudantes e a equipe gestora.

De acordo com as ideias de Pistrak (2018), a auto-organização dos/as estudantes é fundamental para promover a autonomia e a participação ativa e criativa. Esse processo envolve o engajamento autônomo e coletivo, conectado à organização política, visando a uma educação transformadora. Dessa forma, entendemos que a prática educativa desenvolvida pela Ecoescola tem possibilitado avanços importantes na construção de um projeto de educação comprometido com a formação crítica, a autonomia, o trabalho coletivo e a auto-organização dos/as estudantes do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de investigação empírica na Ecoescola Thomas a Kempis, identificamos diversas atividades que contribuem para fortalecer a auto-organização dos/as estudantes, como a produção agroecológica, a criação de animais, os projetos de extensão nas comunidades e as tarefas de manutenção da escola. Através de observações colaborativas e sessões reflexivas, compreendemos melhor as dinâmicas do trabalho educativo desenvolvido na escola e a



participação dos/as estudantes nessas atividades, destacando a importância de eventos e práticas educativas cotidianas que promovem a autonomia e auto-organização.

A Ecoescola, em parceria com agricultores/as familiares, compartilha suas experiências educativas com a comunidade e pesquisadores/as, contribuindo assim para o fortalecimento da Educação do Campo. Durante nossas observações, constatamos que os/as estudantes vivenciam um ambiente educacional democrático, que incentiva a responsabilidade, autonomia e engajamento, componentes fundamentais da prática educativa da instituição.

Os desafios identificados, como a necessidade de monitoria em algumas atividades e a melhoria da comunicação entre os/as estudantes, são parte integrante do processo de desenvolvimento da auto-organização. Reconhecemos que a experiência e o tempo na instituição são fundamentais para consolidar essas questões. Nesse sentido, a gestão democrática da Ecoescola e a participação dos/as estudantes nas discussões contribuem para impulsionar esse processo.

Os resultados iniciais da pesquisa indicam avanços relevantes no processo de auto-organização dos/as estudante e na construção de um projeto de Educação do Campo comprometido com a formação crítica, vinculado aos princípios de emancipação humana e justiça social.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. **Sobre as tarefas educativas da escola e da atualidade**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

ECOESCOLA, T. K. **Projeto Político Pedagógico 2021-2025**. Pedro II, PI: ECOESCOLA, 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

PISTRAK, M. M. **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social, métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas: 1999.