



ARTIGO

A RELAÇÃO DOS ESPAÇOS COLETIVOS DE DISCUSSÃO DO SABER PEDAGÓGICO EM CONTRAPOSIÇÃO À SOLIDÃO DO FAZER DOCENTE

Flávia Demuner Ribeiro

Licenciada em Ciências Biológicas pela Escola São Francisco de Assis (ESFA) e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como técnica pedagógica no âmbito da educação em prisões na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU).

Edimilson Rodrigues de Souza

Graduado e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), respectivamente. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador do Centro de Estudos Rurais (CERES) da UNICAMP.



Resumo

A relação dos espaços coletivos de discussão do saber pedagógico em contraposição à solidão do fazer docente

Os Macrocentros se constituem em espaços de formação continuada e discutem a política de Educação do Campo no Espírito Santo, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas. O objetivo deste artigo é demonstrar a importância dos espaços de construção coletiva do saber pedagógico em formações continuadas de professores, num diálogo com autores como Antônio Nóvoa, Paulo Freire e Michel de Certeau, para apoiar epistemologicamente nossas abordagens. Trata-se de um estudo de caso com abordagem investigativa no espaço coletivo de discussão e de produção de saberes e fazeres pedagógicos denominado Macrocentro “Vozes do Campo”. A partir da coleta de dados, da análise e da conceitualização do problema, focamos os percursos e contornos que integram a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo em suas múltiplas realidades. Os resultados apontam para um espaço de formação continuada de professores sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares que pressupõe a construção de camadas de sentidos no processo de compartilhamento de experiências, além de usos e apropriações que transformarão as escolas do campo em espaços de formação dos próprios professores, da sua profissionalidade e da sua personalidade, (re)inventando o cotidiano das escolas do campo, tornando-as um lugar praticado e transformando-as em espaços de formação de professores.

Palavras-chave: Educação do Campo; Macrocentro; Formação Continuada de Professores.

Abstract

The relationship of the collective spaces of discussion of the pedagogical knowledge in contraposition to the solidion of the teacher

The Macrocentres were constituted in spaces of continuous formation and they discuss a policy of Education in the Field in the Holy Spirit, a production of curricula and didactic material for the multi-series classes. The present article is evident the importance of spaces of collective formation of pedagogical knowledge in teacher training, in a dialogue with authors like Antônio Nóvoa, Paulo Freire and Michel de Certeau, to support epistemologically our approaches. It is a case study with an investigative approach in the collective space of discussion and production of pedagogical knowledges and practices called Macrocentro “Vozes do Campo”. From the data collection, analysis and conceptualization of the problem, the results are focus and exercises that integrate a continuous training of teachers of the multisseriaal schools of the field in their various realities. The results are shown for a continuous training space of teachers subject to their training and peer formation that assume the construction of spaces in the process of taking advantage of classroom spaces, besides the uses and appropriations of field schools in spaces of formation of the teachers themselves, their professionalism and their personalities, (re) inventing the daily life of the rural schools, becoming a place of practice and becoming spaces for teacher training.

Keywords: Field Education; Macrocentro; Continuing Teacher Training.

Introdução

São recorrentes as narrativas sobre a angústia de professores acerca da solidão do fazer docente, principalmente entre os que atuam em regiões mais distantes dos grandes centros urbanos em contextos de educação no campo. Esta sensação de solidão parece estar povoada por inseguranças e incertezas, expressas em diálogos com colegas de profissão ou escondidas em pensamentos.

Como alternativa à sensação de solidão cotidiana, alguns professores reciam práticas pedagógicas, alternam propostas de rotinas, ampliam as intenções do processo ensinar-aprender-vivenciar e expandem as interações com outros profissionais da área e com os próprios estudantes, porém, muitas das vezes os resultados alcançados nesse movimento são desconsiderados pelas equipes gestoras das políticas educacionais seja no âmbito municipal ou estadual.

Partindo desse conjunto de ideias, o objetivo deste artigo é demonstrar o quanto pode ser profícuo a organização de espaços de interação entre professores que atuam em escolas de classes multisseriadas¹, na construção coletiva do saber pedagógico, em cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação.

A pesquisa realizada para produção deste texto foi realizada por uma das suas autoras, Flávia Demuner, fundamentada também na sua própria trajetória como docente da educação básica em escolas unidocentes e de classes multisseriadas.

A análise aqui proposta partiu também da ob-

servação sistemática de um espaço de formação de professores, estruturado a partir das discussões com docentes, organizados sob a forma de Macrocentros da Educação do Campo².

No Macrocentro Centro Serrano “Vozes do Campo”³, Flávia Demuner atuou como técnica da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES), preparando e realizando oficinas pedagógicas, elaboradas a partir da escuta ativa com os professores nas escolas do campo dos municípios que compunham aquele espaço.

Esta experiência possibilitou reconhecer práticas metodológicas baseadas em processos mais solidários na busca da emancipação social e da qualidade da educação, registradas em documentos curriculares produzidos coletivamente pelos professores, naquela ocasião.

A partir da coleta de dados – realizada em 2016, por Flávia Demuner –, da análise e da conceitualização do problema, focamos os percursos e contornos que integram a formação continuada de professores das escolas multisseriadas do campo

² Os Macrocentros da Educação do Campo constituem-se em espaços de formação continuada e discutem a política de Educação do Campo no Espírito Santo, a produção de orientações curriculares e de material didático para as classes multisseriadas das escolas do campo. Organizam-se regionalmente em cinco espaços: Macrocentros Norte, Extremo Norte, Sul, Extremo Sul e Centro Serrano. Reúnem técnicos/as pedagógicos/as das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, das Superintendências Regionais de Educação e os movimentos sociais camponeses [...]. Os Macrocentros da Educação do Campo estão instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, conforme Portaria nº 071-R, de 28/03/2014. Disponível na página eletrônica da Sedu <https://sedu.es.gov.br/educacao-do-campo>. Acesso em 12 fev. 2022.

³ O Macrocentro Centro Serrano é constituído pelos seguintes municípios: Afonso Cláudio, Aracruz, Baixo Guandu, Domingos Martins, Fundão, Ibirapu, Itaguaçu, Itarana, João Neiva, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, São Roque do Canaã, Venda Nova do Imigrante, Serra e Viana

¹ Compostas por estudantes de diferente idades e séries do Ensino Fundamental simultaneamente, sob a regência de um único professor, localizadas majoritariamente em contextos rurais de difícil acesso.

em suas múltiplas realidades, instigados pela possibilidade de conhecer e ampliar o contexto das práticas pedagógicas, compreendendo não ser o bastante apenas identificá-las e apresentá-las, mas tornar possível suas descobertas a partir da ação daqueles que estão vivenciando o processo.

Aqui poderíamos evocar o comentário de Paulo Freire (1996), para quem, esse tipo de prática só se viabiliza com uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos. Nessa perspectiva, ao juntar e dividir práticas, exitosas ou não, busca-se apresentar o avesso da sala de aula. Sabe-se que não há mágica, mas ao sair da solitude para a partilha ou para a colheita com seus pares a riqueza didático-cultural se construirá nas trocas, nas inspirações, nas investigações, nas outras e inúmeras formas do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, avaliamos que a análise das oficinas pedagógicas realizadas com os professores das escolas multisseriadas do campo, no ano de 2016, possibilitou uma compreensão apropriada para validar, valorizar, difundir e compartilhar os conhecimentos construídos de forma solitária e transformados em múltiplas práticas coletivas.

1. Os aportes teóricos que visitamos

A Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1º de julho de 2015, define, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos três programas e cursos de formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, bem como no planejamento e nos processos de avaliação e regulação das instituições de educação que os ofertam (pp. 02-03). Nela, a formação inicial em nível superior (licenciaturas, formações pedagógicas para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada consideram que todo o processo formativo tem sido referenciado na docência como ação educativa e como processo

pedagógico intencional e metódico. Contudo, Freitas (2007) adverte que

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão, próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (p. 1204).

Em relação à formação continuada, de acordo com Nóvoa (1991), essa

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), por sua vez, descrevem a formação continuada como um processo que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender. A formação continuada é um importante momento de socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

A formação continuada, quando estruturada na vivência do cotidiano escolar, sustenta o traba-

lho docente, contribuindo para a inserção de práticas inovadoras ao fazer pedagógico do professor. No decorrer deste processo, algumas práticas submetidas ao processo reflexivo se perdem, outras são modificadas, ou ainda incorporadas ao contexto pedagógico, possibilitando a aplicação de modos alternativos de práticas pedagógicas que se tornam alicerces para o trabalho do professor e para a aprendizagem dos alunos.

A respeito desse pensamento, Certeau (1996) diz,

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...]. É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada [...] (p. 31).

Nessa direção, a pesquisa realizada para fins deste artigo envolveu um movimento dinâmico no processo de compreensão do que ocorre nesses espaços coletivos de formação continuada de professores: os Macrocentros da Educação do Campo. Provocou, portanto, a inter-relação entre conhecimento e ação, teoria e prática, priorizando um princípio ético na busca de um sentido político para a sustentação da pesquisa e das análises realizadas.

2. Da formação docente no contexto da educação do campo no estado do Espírito Santo

A título de contextualizar o debate da educação do campo, especialmente no Espírito Santo, é preciso demarcar que, historicamente, as desigualdades sociais são produzidas “[...] no processo de distribuição da terra e da riqueza brasileiras (bens materiais e simbólicos) e reportam à cultura colonial europeia e de exploração praticada neste país e na América Latina de modo geral”. Como resultado desse processo, estão os desafios da formação dos sujeitos do cam-

po, a erradicação do analfabetismo, que no contexto rural têm índices na faixa de 23,2%, e a formação dos profissionais da educação (SCHÜTZ-FOERSTE; FOERSTE; MERLER, 2014, p. 09).

Os autores apresentam a precariedade da formação docente no estado capixaba nos dados do primeiro censo de professores do Ministério da Educação (MEC), realizado pelo Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1997:

Somente no Estado do Espírito Santo atuavam aproximadamente doze mil professores leigos na educação básica, até o final dos anos Noventa. Outro estudo exploratório apresentado sobre o perfil do professor brasileiro foi desenvolvido pelo Inep, com base no Censo escolar da educação básica, em 2007. Este aponta que, dos 1.882.061 pesquisados, 328.989 professores atuavam em escolas rurais [...]. Do total de professores apenas 68,4% apresentavam nível superior completo. Dos professores que trabalhavam no campo, 27.554 possuíam apenas escolaridade de nível médio e/ou não tinham formação adequada para atuarem na educação básica [...]. Os chamados “professores leigos” representavam ainda em 2007 6,3%, entre os quais se encontravam professores que cursaram apenas o ensino fundamental (*ibidem*, p. 09).

Ainda em consonância com os autores, em 2001 a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) estabeleceu uma parceria com a União, o Estado e os municípios para promover a formação de 6.152 professores, na modalidade aberta e a distância, com o curso de licenciatura em Pedagogia. É nesse momento que acontece, em virtude da diversidade do sistema produtivo e a particularidade dos saberes e culturas das comunidades (quilombolas, indígenas, pomeranas, italianas, entre outras) que compõem a população rural capixaba, uma grande discussão visando demarcar a especificidade da formação do professor que trabalha na educação do campo.

Nos anos de 2009 a 2011, o MEC lançou, via Programa de Ações Articuladas (PAR), o programa de formação continuada Escola Ativa para, de acordo com o sítio eletrônico do MEC⁴, “[...] melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo”. Dentre suas principais estratégias estava “[...] implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (s/a).

3. O Programa de Formação Continuada Escola Ativa

Os objetivos do programa de formação continuada Escola Ativa, específico para professores das escolas do campo, que oferecia os anos iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, ainda de acordo com o sítio eletrônico do MEC, eram:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os professores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (s/a).

Para participar, os municípios que possuísem em seus territórios administrativos escolas do campo com séries iniciais do primeiro ao quinto ano em classes multisseriadas, e que apresentassem condições mínimas de funcionamento e tivessem uma

equipe técnica estadual e municipal para acompanhar a implantação do programa Escola Ativa, deveriam aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR).

O Programa Escola Ativa foi proposto como estrutura pedagógica, considerando que os professores das escolas multisseriadas existentes no campo estavam suscetíveis às negligências das políticas públicas educacionais, sendo atendidas apenas por políticas de compensação.

O MEC implantou a estratégia metodológica da Escola Ativa no Brasil no ano de 1997. As escolas multisseriadas, unidocentes na grande maioria, viviam a angústia da não existência de metodologias que se adequassem à realidade dessas escolas, marcada muitas vezes por condições de relativo isolamento em seus territórios.

O fracasso escolar e os recursos mínimos indicavam que era necessária uma proposta que dirimisse as lacunas educacionais dos altos índices de evasão, reprovação, repetência, distorção idade-série. Os professores, em sua maioria contratados em regime de designação temporária, apresentavam dificuldades em trabalhar com a multisseriação e inovar com métodos e materiais, uma vez que não usufruíam das mesmas condições de estabilidade e direitos trabalhistas, dos quais apenas os funcionários efetivos gozavam.

Neste contexto, a Escola Ativa surge naquele ano como uma metodologia inovadora capaz de mobilizar os professores. Todo seu processo de implantação, monitoramento, implementação e avaliação foi realizado com foco na qualidade educacional e na integração de estados e municípios. As diretrizes do programa tornaram lineares as ações acerca das concepções e metodologias estratégicas para a prática pedagógica dos professores e para a aprendizagem dos alunos.

O guia orientador foi encaminhado para professores, técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e demais agentes da área educacional envolvidos no processo de implantação e implementação da metodologia Escola Ativa.

Esse processo constituiu-se em três momentos: a troca de experiências pessoais e conhecimentos prévios por meio de trabalho individual, em duplas ou grupos – que se valida nas reflexões de Nóvoa (1991) sobre o compartilhamento de experiências entre pares –; o trabalho de construção coletiva do conhecimento a partir dos novos conceitos introduzidos pela metodologia; e, a realização de atividades por meio de oficinas, com planejamento prévio e compromisso de envolver pais, comunidade onde a escola está inserida, e demais parceiros. Estas etapas possibilitaram a reflexão a partir dos conceitos de “usos” e “apropriações”, elaborados por Certeau (1996).

Da perspectiva deste autor é pelos usos e apropriações que fazem do lugar, que os sujeitos o transformam em espaço, ou seja, num lugar praticado. Os sujeitos, em seus itinerários cotidianos, representam o lugar a partir do seu uso e das apropriações que fazem dele: das suas ocupações, interferências, vivências, tanto corporais quanto cognitivas, e isso o configura como espaço. Assim, para o autor, “[...] a rua geometricamente definida pelo urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (1998, p. 202). Certeau (1998, p. 176) entende que são os sujeitos que transformam lugares em espaços, inserindo e inscrevendo neles camadas simbólicas que, sobrepostas, criam uma rede de sentidos que, compartilhados, vão sucessivamente alterando os usos e as apropriações que os sujeitos fazem desses espaços, numa “[...] história múltipla, sem autor nem espectador, formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços” (1998, p. 171).

Para analisar os usos e apropriações que fazem professores, pais e comunidade da formação continuada no contexto dos Macrocentros e das inúmeras camadas de sentidos que esses sujeitos vão imprimindo às atividades coletivas que vão se construindo na avaliação constante do aprendizado e da aplicação da metodologia, o projeto base estabelecia as diretrizes e os fundamentos para a implantação do Programa Escola Ativa nas escolas com classes multisseriadas. Destinado a professores e gestores da realidade da Educação do Campo.

O documento orientava a práxis dos professores numa visão da escola em sua totalidade, com foco nos processos de ensino e aprendizagem e na consolidação de políticas públicas que reconhecessem e respeitassem a história das organizações camponesas em seus respectivos contextos. Seu arcabouço continha desde o diagnóstico da Educação do Campo e das classes multisseriadas até a estrutura operacional do Programa, passando pelo histórico, fundamento, finalidades, aspectos legais, metodologia, público, material didático e metas do Programa.

4. As “vozes do campo” no Projeto Político Pedagógico das escolas do campo

No Espírito Santo o Programa rendeu frutos: a vivência de 240 horas tornou-se suficiente para a construção de laços sólidos e duradouros entre as professoras participantes, que vislumbraram mais. Acreditaram que o Programa Escola Ativa era muito mais que um Programa de Governo e que poderia se transformar, com algumas mudanças, numa proposta vívida de política para as escolas do campo. E assim aconteceu. O Macrocentro foi instituído legalmente após quatro anos de existência e depois do Programa Federal Escola Ativa ser extinto, através da Portaria nº 071-R, de 28 de março de 2014, pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU-ES).

O Macrocentro se tornou referência de formação continuada numa visão emancipatória da escola pública do campo em território capixaba. O processo de participação das professoras, a organização do trabalho escolar e a (re)construção do fazer e do saber pedagógico ampliaram os horizontes antes vislumbrados apenas para as escolas multisseriadas. Tornou-se um espaço onde as fragilidades e as potencialidades do fazer pedagógico são colocadas em discussão e tratadas como caminhos ou encruzilhadas do processo educativo.

A primeira produção do Macrocentro Vozes do Campo foi um documento construído por professo-

⁴ <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>

ras e técnicas da Educação do Campo dos 18 municípios localizados na região central serrana do Espírito Santo que o compunham: Afonso Cláudio, Aracruz, Baixo Guandu, Domingos Martins, Fundão, Ibiracuçu, Itaguaçu, Itarana, João Neiva, Laranja da Terra, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, São Roque do Canaã, Venda Nova do Imigrante, Serra e Viana; e publicado, em 2012, com o título “Sinfonia de desejos e possibilidades: documento base para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo”, que orientou a construção coletiva dos PPPs das Escolas do Campo.

A partir da descrição desse conjunto de ações, pretendemos acentuar a importância dos espaços de construção coletiva do saber pedagógico, em formações continuadas de professores, num diálogo com diferentes autores como António Nóvoa (1991), Paulo Freire (2007) e Michel de Certeau (1994), que apoiaram epistemologicamente nossas abordagens.

Os estudiosos citados partem de premissas que consideram a própria prática como fonte de estudo para a construção de uma nova prática docente. Nóvoa (1995) nos leva a discutir sobre o sistema excludente e desigual que impede a formação de um indivíduo emancipado. Certeau (1994), por sua vez, cita o compromisso em narrar “práticas comuns”, as “artes de fazer” dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas. Diz ele:

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (p. 39).

Coadunando com Freire (1996), consideramos a incompletude do ser e reconhecemos, portanto, que é preciso corporificar as palavras pelo exemplo, assu-

mir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, refletir criticamente sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento humano, reconhecer-se como um ser condicionado, ter bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível; ter curiosidade e competência profissional. Com a sensibilidade desse olhar, o professor tem como função algo maior que o fundamental, tem função desafiadora.

Assim, o Macrocentro Vozes do Campo pode ser pensado enquanto espaço de construção coletiva do saber pedagógico frente às abordagens contempladas no ano de 2014, no processo formativo estruturado de acordo com as necessidades daqueles professores.

5. Conversando com as oficinas pedagógicas realizadas

No período anteriormente citado foram realizadas oficinas pedagógicas a partir da escuta nas reuniões dos macro e microcentros, buscando compartilhar e difundir a importância de conhecimentos construídos por professores de escolas unidocentes e transformados em múltiplas práticas coletivas.

Um diagnóstico foi realizado pelo coletivo do Macrocentro, utilizando entrevistas e rodas de conversa como instrumentos de registro, que geraram, para nós, técnicos das equipes das secretarias estadual e municipais de educação muitos apontamentos.

Discutidas as questões de dinâmica das escolas multisseriadas, espaços únicos com alunos em diferentes idades e séries, diferentes níveis e tempos de aprendizagem, estruturamos oficinas considerando aprendizagens compartilhadas por meio de problematizações.

As falas foram traduzidas em quatro temáticas trabalhadas por meio de sequências didáticas, jogos, momentos de leitura e escrita: Agrupamentos nas classes multisseriadas; Contação de histórias; Projetos pedagógicos / Identidade cultural campesina/ Pertencimento; Relação sociedade e ambiente.



Figura 01: Painel confeccionado pelas professoras oficinairas
Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

A primeira oficina tratou das aprendizagens compartilhadas numa sala de aula na qual a heterogeneidade e as mais variadas vivências se fortaleceram por meio de trabalhos em grupo. As oficinairas foram Sônia Maria Bassani Bravim, Gilla Seibel, Flávia Kruger Tirola, Veronica Francisca Monteiro, Mônica Fernanda Berger e Vanuza Graciete Mees.

Trabalhando dinâmicas de apresentação individual e conclusão coletiva, passando o barbante de mão em mão para produzir uma teia, as professoras discutiram sobre os sonhos, convivência, a pluralidade enquanto elemento potencializador da aprendizagem. Discutiu-se o papel da equipe escolar, ausente numa escola unidocente.

A teia nos fez refletir sobre nossos próprios desejos. Essa dinâmica fez emergir falas sobre amizade e convivência, e sentimentos presentes no cotidiano das Escolas Multisseriadas. Nos termos de uma das professoras participantes, por exemplo, este momento foi muito importante porque pudemos falar e ouvir os relatos de experiências dos colegas, fundamentais para percebermos que estamos na caminhada certa.

A Dinâmica do Painel Progressivo (DPP) temático, também foi avaliada de forma positiva, pois, um tema de estudo anteriormente citado pelas professoras, passou por uma discussão em dupla, em quarteto, em octeto até chegar ao grande grupo (DPP). Nesse momento foram discutidas fragilidades, potencialidades e propostas para as escolas multisse-



Figura 02: Professoras durante a oficina. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

riadas acerca deste tema.

Várias outras atividades foram desenvolvidas com o tema “Água” como formulação de conceitos temáticos que era construído a partir de frases incompletas, o tangran crítico que tratava da integração e cooperação nos grupos de estudo envolvendo concentração e raciocínio abstrato em que figuras do campo eram recortadas anteriormente e entregues num envelope para serem reorganizadas; o croqui de atitudes teve o objetivo de analisar atitudes sobre o tema em estudo descrevendo o antes (croqui inicial) e o depois das discussões aprofundadas e, por último, as quadrinhas do conhecimento que eram espaços variados e estruturados, a partir dos quais as informações sobre o tema deveriam “caber” nos espaços pré-determinados numa folha de sulfite, fossem elas desenhadas ou escritas.

A oficina de contação de histórias chamadas pelo grupo de “Tramas, tranças e trilhos”, desenvolvida pelas professoras Danúbia Perozini Seibel, Maria da Penha Rebuli Borzan, Patrícia Vieira Lopes Galina, Regina Aparecida Hohmam Dutra, Tatiana Verdim Martins e nosso saudoso Max Weber D’Ávila Lessa (*in memoriam*), envolvia histórias infantis, figurinos e enredos. As tramas que dão vida às histórias, as tranças que falavam do figurino das princesas—ou não!—e os trilhos, representando os caminhos percorridos nas histórias e nos percursos pedagógicos. Com um baú, uma mala antiga, um violão e um tapete no chão,



Figura 03: Professora cantando histórias. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

vivenciamos lindas e fortes histórias, ao som de canções que produziram formulação de novos conceitos e práticas docentes.

Dentro de um saquinho de estopa havia palavras soltas ligadas ao campo. Ao retirá-las, cada professora contava a relação com aquela palavra. Histórias alegres, tristes, recordações de infância, dos tempos de escola, entre outras. A oficina propiciou a recuperação do prazer em ouvir e contar histórias, diversão com a música, dramatizações, transmissão de valores, releitura dos contos de fadas aproximando-os dos contextos rurais, e a preservação das histórias e das memórias.

A terceira oficina intitulada “Segredos do campo: sonhos pedagógicos” contou com o trabalho das professoras Bárbara Scárdua, Elizete Izabel Garcia, Marinete Burgaleri Peixoto, Magda Bromonschenkel Tofoli, Neide Maria Cuzzuol Bertolini. Esta oficina instigou os professores a reavivar, em cada um deles, o sentimento de sujeito pertencente à comunidade considerando os sonhos de uma Educação do Campo de qualidade.

Por ocasião das oficinas foi trabalhada uma história a partir da qual o professor descrevia um segredo e um sonho para a Educação do Campo. Discutiuse amplamente o conceito de interdisciplinaridade e as sobreposições às divisões organizacionais frente ao desejo de novos espaços e novos tempos para as



Figura 04: Mural produzido pelas professoras oficinairas. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

escolas rurais. As professoras que participavam da oficina construíram uma linha do tempo, com a qual buscaram caminhos para que a escola se tornasse gestora independente de seus recursos financeiros. Nessa discussão, participaram técnicos das secretarias estadual e municipais de educação, envolvidos com a descentralização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do MEC. Eles apontaram caminhos para a criação dos Conselhos de Escola que, além de assegurar a participação da comunidade, apoiaria a gestão financeira, administrativa e pedagógica da instituição, auxiliando na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanhando a evolução dos indicadores educacionais escolares.

Na última oficina, que estabeleceu a relação homem-natureza, as professoras Flávia Demuner Ribeiro, Leodete Aparecida Sipolatti Loss, Marta Comério e Maria Julia Gonçalves Bicudo Pereira fizeram um alerta sobre o cuidado com o ambiente: “Se ficar o lixo come, se correr o bicho pega”. Nela, foram tratadas questões de Educação Ambiental e consciência planetária coletiva, envolvendo a sensibilização e o engajamento das professoras e extrapolando os limites da visão ecológica ingênua para a formação de sujeitos críticos e autônomos na luta pela Educação Ambiental de qualidade.

Com a dinâmica “Se eu fosse... Eu seria...”, cada uma das professoras envolvidas lia o que havia escrito e dizia seu nome respondendo ao final “Eu me tornaria”, conforme o exemplo seguinte:

“Se eu fosse uma garrafa pet, eu seria útil, pois me tornaria um porta-trecos” (Professora Saionara, 2016).

Com essa atividade de criação, discutimos síntese de conteúdos significativos para a compreensão da Educação Ambiental, diagnóstico de conceitos cognitivos e a relação entre o homem e a natureza.

Aproveitamos o alvoroço para a realização do pique-cadeia, dinâmica na qual cada professora representava um ser da cadeia/teia ecológica: planta, animal herbívoro e carnívoro. Esta atividade foi realizada num ambiente externo à sala de aula, por esta razão, muito mais que o conceito de cadeia/teia alimentar as professoras compreenderam o sujeito na relação ecológica (uns eram moitas de capim, outros preás, outros onças) e alguns processos naturais e sociais (fotossíntese, aumento e diminuição populacional, oxigênio, aquecimento global, caça e pesca predatórias, consumo, alimentação,

AVALIAÇÃO OFICINA 03

PROJETOS PEDAGÓGICOS/IDENTIDADE CULTURAL CAMPONESA/PERTENCIMENTO
SEGREDOS DO CAMPO: SONHOS PEDAGÓGICOS

Certa vez, um grupo de professores se reuniram para repensar a Educação do Campo. Expuseram suas angústias, desejos, sonhos...

Sonharam em nossa oficina com...

- 1 - Diálogo para valorização docente;
- 2 - Recursos pedagógicos e midiáticos;
- 3 - Políticas públicas voltadas para a escola e para o campo.

Gostaram muito de...

Das dinâmicas; do entusiasmo; do diálogo enfim, foi bastante prazeroso e obtivemos bastante embocimento e foi solucionadas inúmeras dúvidas.

Disseram que poderia ser um pesadelo na oficina se *se mais coisas não estivessem sendo ouvidas.*

Então, desejam *que tenha mais encontros, como esse para melhorar nossa prática e o nosso saber.* e marcaram como número lindo de sonho:

5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Amoção

Figura 05: Documento de avaliação da oficina. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

entre outros), além de conceitos matemáticos envolvendo construção de gráficos, transformações dos seres vivos ao longo do tempo, os espaços impactados pelo homem, o instinto de sobrevivência, entre tantas outras questões.

Então, para tratarmos do olhar do outro, exploramos um pouco mais o ambiente externo. Nesta dinâmica, organizados em duplas, um dos participantes era a câmera fotográfica e o outro, o fotógrafo.

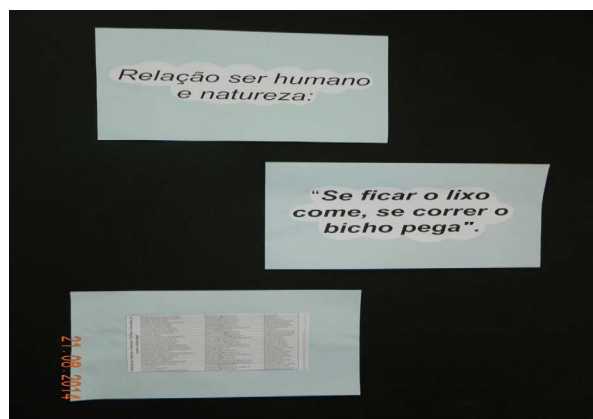


Figura 06: Mural de reflexão socioambiental.
Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.



Figura 07: Atividade da relação ecológica.
Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.



Figura 08: Dinâmica da fotografia. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

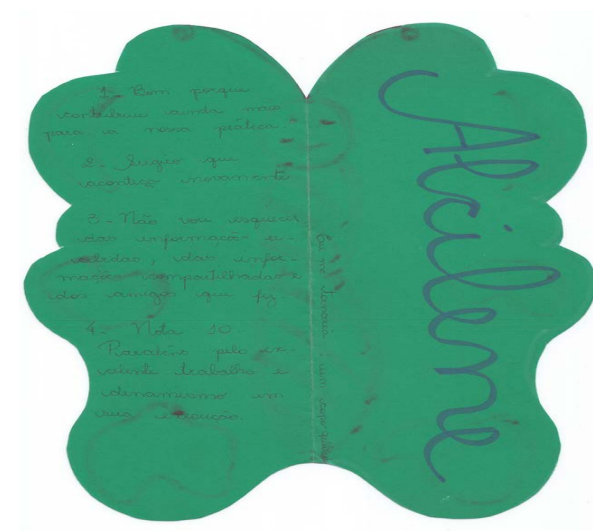


Figura 09: Instrumento de avaliação da oficina. Fonte: Arquivo das Autoras, 2016.

Este direcionava a “câmera” para algo e o registro da “fotografia” no papel era feito por ela. A seguir mudavam de funções. Com a pergunta “o que minha máquina registrou?”, ambos “revelavam” as fotografias e então eram discutidas as diferentes visões de mundo, de paisagens e ambientes.

Ao final da dinâmica, cada uma das professoras participantes leu um texto sobre desenvolvimento sustentável envolvendo resoluções de problemas, operações, territórios, terremotos, consumo e hábitos alimentares, sustentabilidade, democracia, organização social, leitura, interpretação e inferências. Desta forma, ampliaram a discussão sobre a relação homem-ambiente.

Perspectivas finais

Chegar ao fim desse momento com tantos aprendizados e reflexões, com aprofundamento de conceitos, discussões e metodologias diversas, nos possibilitou identificar o quão rico é pertencer a um lugar, e sentir-se constituinte dele.

Se relacionarmos o pensamento certauneano com o fato de os professores das escolas do campo se-

rem sujeitos de sua própria formação e da formação de seus pares, podemos pressupor que eles tenham construído sentidos diversos para suas práticas docentes, durante as oficinas realizadas nos macrocentros, que também possibilitaram processos de compartilhamento de experiências, e originaram usos e apropriações que transformarão as escolas do campo em espaços de formação dos próprios professores, da sua profissionalidade e da sua personalidade.

Desta feita, adotamos também, em nossa pesquisa sobre a experiência formativa do Macrocentro, o ponto de vista de Nóvoa, quando afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado” (1992, p. 13).

Assim, os usos e as apropriações que os professores participantes do Macrocentro Centro Serano “Vozes do Campo” fizeram dos estudos nesse coletivo, quando lidos na perspectiva de Certeau, (re)inventaram o cotidiano das escolas do campo, tornando-as um lugar praticado, e transformando-as, pelas apropriações e usos que delas fazem em seus percursos cotidianos, em, também, espaço de formação de professores.

Buscamos pensar largamente nessa perspectiva, examinando as práticas, criações e artes no espaço do Macrocentro, conjecturando sobre suas invenções para desnudar a lógica de um cotidiano repleto das burlas certauneanas, especialmente na forma como pensam suas “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994).

Partimos dos aportes teóricos, mas em relação direta com as práticas que desenvolvemos sozinhos e que ao compartilharmos criamos asas e voamos para outros lugares, com palavras simples, uma utopia. São pistas, códigos, sugestões de como fazer, para copiar, para inovar, para inventar. Não estávamos preocupadas em seguir essa ou aquela concepção, queríamos aproximar cada uma e todas elas. E só assim foi possível tornar plural o que antes era singular.

Referências

BRASIL, Senado Federal. Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18/05/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em 22/06/2018.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf>. Acesso em 22/06/2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>>. Acesso em 22/06/2018.

NÓVOA, Antônio. Concepções e Práticas da Formação Contínua de Professores: In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Formação Contínua de Professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e preparação docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. *Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil*. Visióni LatinoAmericane, Anno VI, Numero 11, Luglio 2014.

VALLADARES, Marisa T. R. (org.). *Sinfonias de desejos e de possibilidades: Práticas metodológicas na docência das escolas do campo/Macrocentro Vozes do Campo*. Vitória/ES: Editora do Autor, 2014.

