



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA — UNEB  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CRÍTICA CULTURAL  
TURMA MULTICAMPI — CANUDOS, BAHIA**

**SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
MULTILETRAMENTOS EM MONTE SANTO/BA: ENTRE  
MEMÓRIAS, CONTEXTOS E RESSONÂNCIAS**

**Alagoinhas — BA**

**Outubro de 2025**

**SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E  
MULTILETRAMENTOS EM MONTE SANTO/BA: ENTRE  
MEMÓRIAS, CONTEXTOS E RESSONÂNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes — DLLARTES II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito à obtenção do título de Doutor em Crítica Cultural.

Linha de pesquisa 2: Letramento, Identidades e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Almeida Neiva

Alagoinhas — BA

Outubro de 2025

Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Biblioteca Carlos Drummond de Andrade — Campus II  
Rosana Cristina de Souza Barretto  
Bibliotecária — CRB 5/902

O48f Oliveira, Sidmar da Silva.

Formação continuada, educação do campo e multiletramentos em Monte Santo/BA: entre memórias, contextos e ressonâncias. / Sidmar da Silva Oliveira. – Alagoinhas, 2025.  
237f.il.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Doutorado em Crítica Cultural.  
Orientador: Prof. Dr Luiz Paulo Almeida Neiva

1. Professores de educação rural – Formação - Monte Santo/BA. 2. Formação continuada. I. Luiz Paulo Almeida Neiva. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Linguística, Literatura de Artes - Campus II. III. Título.

CDD: 370.115

# **FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTILETRAMENTOS EM MONTE SANTO/BA: ENTRE MEMÓRIAS, CONTEXTOS E RESSONÂNCIAS**

**SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA**

Esta tese foi julgada para obtenção do título Doutor em Crítica Cultural. Área de concentração em Letras e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus II.

---

Prof. Dr. Luiz Paulo Almeida Neiva  
Orientador

---

Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos  
Coordenador do Pós-Crítica

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Luiz Paulo Almeida Neiva (UNEB)  
Presidente da Banca

---

Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos (UNEB)  
Examinador Interno

---

Prof. Dr. Cristobal Alejandro Villalobos Dintrans (CEPPE/UC)  
Examinador Externo Internacional

---

Prof. Dr. José Carlos Félix (UNEB)  
Examinador Interno

---

Profa. Dra. Tânia Serra Azul Machado Bezerra (UECE)  
Examinadora Externo Nacional

## **SUPLENTES**

---

Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira (UNEB)

---

Profa. Dra. Edil Silva Costa (UNEB)

Os desafios encontrados em meu trajeto pessoal e profissional serviram como pilares de apoio; mas superar as barreiras só foi possível porque meu amável pai me incentivou a estudar, e, a cada dia que me estimulava, concluía dizendo uma frase que, por vezes, pensei ser um mero trocadilho: “estude para não ser igual a mim que só sei cheirar ‘peido’ de vaca”. Só entendi o quanto esse pensamento é cheio de amor e significados com o tempo e com as andanças neste mundo chamado sertão.

Com o meu pai, Lídio Alves de Oliveira, *in memoriam*, aprendi a ser dedicado e determinado para superar os obstáculos vivenciados no dia a dia; de minha mãe, Elineide Rodrigues da Silva, recebo amor e carinho verdadeiros, energias simbólicas que revigoram minhas forças a cada abraço ou mensagem de “Deus te proteja e ilumine o seu caminho”; de minha esposa, Girlene Jesus, tenho amor, compreensão e atenção cotidianamente; e, de minha filha, Elysa Jesus Oliveira, amor, sorrisos e abraços afetuosos nas saídas, nas chegadas e nas estadias em minha humilde residência. Por isso, DEDICO-LHES esta conquista.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecimento e gratidão. Por isso, reconheço as pessoas que colaboraram, direta e indiretamente, em todos os momentos de minha atuação-formação, mas agradeço especialmente àquelas que sempre se colocaram à disposição para colaborar.

A Deus, pelo dom da vida, por iluminar meu caminho para que eu tivesse entusiasmo, perseverança e fé para seguir quando o cansaço parecia ser maior do que o desejo de vencer.

À minha família, pelo apoio, compreensão, amor e confiança em todos os momentos.

Ao meu orientador, Luiz Paulo Almeida Neiva, pelas provocações, interlocuções e orientações realizadas ao longo desta pesquisa, e também pelo apoio integral ao longo das andanças nas trincheiras de Canudos, Bahia. És um dedicado gestor, um grande confrade de pesquisa e um agitador de ações educacionais, turísticas e culturais em Canudos.

A Obdália Santana Ferraz Silva, eterna orientadora, pelos diálogos, partilhas de ideias, escuta sensível, leituras sugeridas e direcionamentos multiletrados. És uma magnífica pessoa e uma professora-pesquisadora ímpar que conheci no mestrado.

À Universidade do Estado da Bahia, por oportunizar a um roceiro fazer doutorado em um sertão em que estudar, antes de ser um ato político, é um ato de (re)existência e bravura.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de doutorado CAPES, indispensável à compra de livros, participação em eventos acadêmico-científicos e outras ações inerentes à realização da pesquisa.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Osmar Moreira dos Santos, pelas provocações epistêmicas, leituras sugeridas e, sobretudo, por enredar ações educacionais e de pesquisa que provocaram meu crescimento pessoal e intelectual.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural que realizaram atividades docentes na turma Multicampi, em Canudos, Bahia: Cosme Batista dos Santos, Osmar Moreira dos Santos, Wander Melo Miranda, Áurea da Silva Pereira, Edil Silva Costa, Jailma dos Santos Pedreira Moreira, José Carlos Félix, Jordi Canal Morell e Roberto Henrique Seidel, pelas provocações, saberes e sabores partilhados.

Aos colegas da turma Multicampi, pelos profícuos diálogos estabelecidos ao longo dos estudos dos componentes curriculares e pela amizade construída ao longo do doutoramento. Da turma sediada em solo conselheirista, um agradecimento especial a Ivete Teixeira dos Santos, uma companheira de diálogos e estudos que muito me ajudou desde a época do mestrado.

Às camaradas e conterrâneas de Monte Santo, Alexandra Duarte e Lucicleide Ribeiro, pela partilha de saberes e sabores durante as andanças doutorais, conexões nas telas e imersão

nas trincheiras educacionais neste mundo chamado sertão. Damas de saberes, forças e fibras sertanejas que muito me ensinam!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Língua(gem) e Crítica Cultural e, sobretudo, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), pelos estudos, debates e sugestões necessárias à reorganização do objetivo, da questão-problema, das itinerâncias metodológicas, da delimitação e compreensão do objeto de estudo.

Aos professores das bancas de qualificação e defesa pública da tese: Cosme Batista dos Santos, José Carlos Félix, Tânia Serra Azul Machado Bezerra, Cristobal Alejandro Villalobos Dintrans, Edil Silva Costa e Áurea da Silva Pereira, pela leitura de minhas escritas, avaliação responsiva, olhares atentos e apontamentos fundamentais.

A todos os servidores do Campus Avançado de Canudos, Bahia, e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Alagoinhas.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal São Pedro, por vivenciarem comigo a educação do lugar e o lugar da educação em momentos singulares de uma produtiva jornada iniciada em 2019. O fato de essa equipe acreditar que a educação é um ato político e que pode ser desenvolvida de forma dialógica me deixa orgulhoso de trabalhar e conviver com todos em uma comunidade que exige olhares e ações multidimensionais do poder público.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por conceder-me a licença parcial, o que possibilitou conciliar o trabalho com a pesquisa do doutorado, bem como por viabilizar a realização desta investigação com os professores em escolas públicas da rede municipal.

Aos colegas da educação básica e graduação pelo apoio e partilha do conhecimento: aos docentes Jailson Carvalho (secretário municipal de educação), Danielle Silva, Elizeu Tolentino e Ricardo Pinheiro (ex-secretários de educação), pelo incentivo e confiança em meu trabalho; a Edilane Duarte, Maria Jeane Jesus, Geisa Dias e Fernando Jesus, pelas leituras e escritas compartilhadas; a Simone Dias, pela colaboração e apontamentos necessários; a Lourival Leite, Lidiane Simões e Janaína Cardoso, pela organização educacional e escuta qualificada; e a Mardanlia Rocha, pela confiança e convite para lecionar na Faculdade do Sertão Baiano.

Aos professores da rede pública de ensino Ivan Santana, Raimundo Filho e Jussara Correia, pelos conselhos motivadores e escritas inspiradoras neste sertão inenarrável.

A todos os professores da rede pública de ensino monte-santense, notadamente os que participaram dos estudos exploratórios e/ou que colaboraram com esta investigação: Evanildo Silva, Edson França, José Rogério Mota, Luciana Coelho, Uilson do Vale, Lucicleide Ribeiro, Valdelice Souza, Maria Lúcia Souza, Iolanda Almeida, Rafael Silva, Jucineide Jesus, Jailda Coelho, Luís Silva, Marciel Andrade, Berenice Jesus, Reinaldo Passos, Patrícia Nascimento,

Tarcísio Costa, Nivia Lopes, Cristiane Duarte, Leda Santos, Israel Tito, Maria da Costa Silva, Maria Lúcia Borges, Soneide Andrade, Verônica Silva e Elisângela Silva.

A todos os meus professores da educação básica, da graduação e das pós-graduações, que acreditaram em meu potencial, respeitaram minhas preferências educacionais e indicaram leituras que têm influenciado positivamente minha formação pessoal e acadêmica.

Aos gestores municipais, Silvania Matos (prefeita) e Quelsen Carvalhal (vice-prefeito), pelo apoio institucional oferecido, bem como a Heráclito Xavier, pela tradução do resumo e organização do *abstract*, e a Gislene Alves pela revisão ortográfica desta tese.

Por fim, levando em consideração que nenhuma conquista sublime é construída sozinho, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização do sonho de um roceiro, agora órfão do pai, mas herdeiro de sua força e esperança, minha profunda GRATIDÃO.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária' ou de pregar no deserto.

Paulo Freire

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. **Formação continuada, educação do campo e multiletramentos em Monte Santo/BA: entre memórias, contextos e ressonâncias.** Orientador: Luiz Paulo Almeida Neiva. 237 f. Tese (Doutorado em Crítica Cultural) — Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes, Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, 2025.

## RESUMO

O objeto desta investigação é a formação continuada de professores de escolas do campo, com implicações diretas para as práticas pedagógicas e políticas educacionais. O estudo focaliza os programas de formação continuada, realizados a partir de 2012, na rede pública de ensino montesantense, notadamente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Escola da Terra. O interesse pela pesquisa surgiu a partir da seguinte questão: quais as implicações da formação continuada de professores, realizada pelo PNAIC e Programa Escola da Terra, para a promoção de uma educação contextualizada no campo, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo, Bahia? O objetivo geral é compreender as implicações da formação continuada de professores, realizada pelo PNAIC e Escola da Terra, para promoção de uma educação contextualizada no campo, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo/BA. Trata-se de um estudo de caso (Yin, 2001), de abordagem qualitativa, estabelecido a partir das premissas da pesquisa colaborativa, que envolve o pesquisador e os participantes em uma construção conjunta dos dados (Ibiapina, 2008), tendo a etnometodologia, abordagem que estuda os métodos que as pessoas usam para construir e dar sentido às suas ações no cotidiano (Garfinkel, 2018; Coulon, 1995, 2017), como fundamento epistemológico. A pesquisa foi desenvolvida com a participação de nove professores através de questionário *on-line*, entrevista narrativa e sessões reflexivas, momentos nos quais os diálogos e as problematizações se evidenciaram com êxito. Para a análise e a interpretação das realidades empíricas, adotou-se a análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). A tessitura teórico-epistemológica pauta-se na interação verbal (Bakhtin, 2011, 2014), tendo como pilares os seguintes domínios: formação continuada de professores (Imbernón, 2011, 2016; Nóvoa, 2009, 2011, 2023; Freire, 2015; Tardif, 2014); educação do campo (Arroyo, 2007, 2011; Caldart, 2009, 2011); e multiletramentos (GNL, 2021; Rojo, 2012; Street, 2014). Justifica-se o estudo pela relevância e urgência de analisar os programas de formação continuada de professores e suas implicações à educação do campo, visando (re)pensar políticas e ações de formação continuada que considerem o professor como agente social, produtor de saberes e autor de suas próprias práticas, subvertendo à formação vertical — pensada para os professores. Os resultados, oriundos dos discursos dos professores e das interpretações realizadas, permitem inferir que a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento elaborado se constituíram como elementos fundamentais para desenvolver novas e melhores práticas docentes. Entretanto, observa-se que as ações de ambos os programas deixaram lacunas no que concerne à promoção de estudos, à reflexão crítica e à ressignificação da docência no campo, pois não conseguiram transgredir ao paradigma urbano ainda evidente rede de ensino estudada. Romper com essa concepção e construir uma educação contextualizada no campo reivindica a adoção de um novo paradigma, aliado à mobilização social, visando promover reformas curriculares, pedagógicas, formativas e infraestruturais. A interação com os docentes evidenciou a urgência de decisões estratégicas no âmbito da formação continuada: escuta responsiva aos professores; considerar o contexto do trabalho pedagógico; superar a distância entre a teoria e a prática, entre o gesto e a palavra; reconhecer e valorizar as experiências e os saberes docentes; bem como instituir uma formação colaborativa e situada com os professores. Esses elementos constituem em um esforço epistemológico essencial para o alcance dos objetivos declarados.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Educação do campo. Multiletramentos. Educação contextualizada. PNAIC. Programa Escola da Terra.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. **Continuing education, rural education and multiliteracies in Monte Santo/BA: between memories, contexts and resonances.** Advisor: Luiz Paulo Almeida Neiva. 2025. 237 f. Thesis (Doctorate in Cultural Criticism) — Universidade do Estado da Bahia, Department of Linguistics, Literature and Arts, Graduate Program in Cultural Criticism, Alagoinhas, 2025.

## ABSTRACT

The object of this investigation is the continuing education of rural school teachers, with direct implications for pedagogical practices and educational policies. The study focuses on continuing education programs implemented since 2012 within the public education network of Monte Santo (Bahia, Brazil), specifically the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) and the Programa Escola da Terra. The research interest stemmed from the following question: What are the implications of the continuing teacher education provided by PNAIC and Programa Escola da Terra for the promotion of a contextualized rural education within the early years of Elementary Education in Monte Santo, Bahia? The general objective is to understand the implications of the continuing teacher education provided by PNAIC and Programa Escola da Terra for the promotion of a contextualized rural education within the early years of Elementary Education in Monte Santo, Bahia. This is a qualitative case study (Yin, 2001), grounded in the premises of collaborative research, which involves the researcher and participants in a joint data construction process (Ibiapina, 2008), using ethnomethodology—an approach that studies the methods people use to construct and make sense of their everyday actions (Garfinkel, 2018; Coulon, 1995, 2017)—as its epistemological foundation. The research was conducted with the participation of nine teachers, utilizing an online questionnaire, narrative interviews, and reflective sessions. These moments successfully fostered dialogue and problematization. Discourse textual analysis (Moraes; Galiazzi, 2016) was adopted for the analysis and interpretation of the empirical data. The theoretical-epistemological framework is based on verbal interaction (Bakhtin, 2011, 2014) and is supported by three main domains: continuing teacher education (Imbernón, 2011, 2016; Nóvoa, 2009, 2011, 2023; Freire, 2015; Tardif, 2014); rural education (Arroyo, 2007, 2011; Caldart, 2009, 2011); and multiliteracies (GNL, 2021; Rojo, 2012; Street, 2014). The study is justified by the relevance and urgency of analyzing continuing teacher education programs and their implications for rural education. It aims to (re)think policies and actions for continuing education that consider the teacher as a social agent, a producer of knowledge, and the author of their own practices, thereby subverting the top-down training model designed for teachers. The results, derived from the teachers' discourses and the analyses performed, indicate that the exchange of experiences and the collective construction of knowledge were fundamental elements for developing new and improved teaching practices. However, it was observed that the actions of both programs left gaps regarding the promotion of further studies, critical reflection, and the re-signification of rural teaching, as they failed to transgress the urban paradigm still evident in the studied school network. Overcoming this conception and building a contextualized rural education requires the adoption of a new paradigm, coupled with social mobilization, aimed at promoting curricular, pedagogical, teacher education, and infrastructural reforms. The interaction with the teachers highlighted the urgency of strategic decisions within continuing education: responsive listening to teachers; considering the context of pedagogical work; overcoming the gap between theory and practice, between gesture and word; recognizing and valuing teacher experiences and knowledge; and instituting collaborative and situated training with teachers. These elements constitute an essential epistemological effort to achieve the stated objectives.

**Keywords:** Continuing teacher education. Rural education. Multiliteracies. Contextualized education. PNAIC. Programa Escola da Terra.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Movimento teórico-prático em busca de uma educação contextualizada .....	37
Figura 2 — Espaço territorial de Monte Santo e localização das unidades escolares nas quais atuam os professores, participantes da pesquisa .....	46
Figura 3 — Concepções formativas do PNAIC e do Escola da Terra .....	62
Figura 4 — Pirâmide com as concepções formativas .....	65
Figura 5 — Metodologia: delineando os caminhos da pesquisa .....	79
Figura 6 — Etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) .....	95
Figura 7 — Estrutura da ATD realizada no processo da pesquisa .....	102
Figura 8 — Pirâmide formativa alicerçada nos pressupostos dos multiletramentos .....	128
Figura 9 — Trilogia formativa permeada pelas reminiscências da língua .....	130
Figura 10 — Perfil do professor de escolas do campo .....	144
Figura 11 — Combinação das etapas da pesquisa colaborativa com os processos dos multiletramentos .....	194

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Representação sociocultural das comunidades escolares pesquisadas .....	135
Gráfico 2 — Programas de formação continuada de professores desenvolvidos na rede pública de ensino monte-santense, considerados mais relevantes pelos participantes da pesquisa .....	149
Gráfico 3 — Aspectos essenciais de uma política de formação continuada .....	157
Gráfico 4 — Desafios para promover uma educação contextualizada no campo monte-santense .....	169
Gráfico 5 — Modos operacionais do planejamento nas escolas pesquisadas .....	171
Gráfico 6 — Ações necessárias a garantia de uma educação contextualizada no campo monte-santense .....	176

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Situando os participantes da pesquisa .....	47
Quadro 2 — Unidades escolares da rede pública de ensino monte-santense .....	87
Quadro 3 — Fases centrais e regras da entrevista narrativa .....	90

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Programas de formação continuada direcionados aos professores que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais .....	52
Tabela 2 — Pesquisa por descritores e com intersecção de descritores, com recorte temporal entre 2018 e 2025 .....	67
Tabela 3 — Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2018 e 2025 .....	68
Tabela 4 — Artigos científicos publicados entre 2018 e 2025 .....	71
Tabela 5 — Categorias <i>a priori</i> e unidades de sentido .....	98
Tabela 6 — Categorias <i>a priori</i> e categorização inicial .....	99
Tabela 7 — Categorias intermediárias da pesquisa .....	100
Tabela 8 — Categorias e subcategorias finais de análise da pesquisa .....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC — Alfabetização Baseada na Ciência
- AC's — Atividades Complementares
- ANA — Avaliação Nacional da Alfabetização
- ATD — Análise Textual Discursiva
- AVA — Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BDTD — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC — Base Nacional Comum Curricular
- CAECDT — Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial
- CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAT — Conhecer Analisar e Transformar
- CEB — Câmara de Educação Básica
- CEE — Conselho Estadual de Educação
- CEP — Comitê de Ética em Pesquisa
- CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
- CNE — Conselho Nacional de Educação
- DCRB — Documento Curricular Referencial da Bahia
- DLLARTES — Departamento de Linguística, Literatura e Artes
- EFASE — Escola Família Agrícola do Sertão
- EMLC — Escola Municipal Lourival Custódio
- EMSP — Escola Municipal São Pedro
- EPJAI — Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
- FASB — Faculdade do Sertão Baiano
- FNDE — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GPEMDECC — Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade
- GEPLET — Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias
- GNL — Grupo Nova Londres
- IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IEMS — Instituto de Educação Monte Santo
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC — Ministério da Educação

MOC — Movimento de Organização Comunitária  
MPED — Mestrado Profissional em Educação e Diversidade  
PDDE — Programa Dinheiro Direto na Escola  
PMAIfa — Programa Mais Alfabetização  
PME — Plano Municipal de Educação  
PNA — Política Nacional de Alfabetização  
PNE — Plano Nacional de Educação  
PNAIC — Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa  
PPGEduC — Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade  
PPP — Projeto Político-Pedagógico  
Pronacampo — Programa Nacional de Educação do Campo  
RA — Regiões Administrativas  
RCMS — Referencial Curricular de Monte Santo  
SciELO — Biblioteca Eletrônica Científica Online  
SERTA — Serviço de Tecnologia Alternativa  
SMEC — Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
TCC — Trabalho de Conclusão de Curso  
TDIC — Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
UCAM — Universidade Cândido Mendes  
UEFS — Universidade Estadual de Feira de Santana  
UESB — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESC — Universidade Estadual de Santa Cruz  
UFBA — Universidade Federal da Bahia  
UFRB — Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UNCME — União dos Conselhos Municipais de Educação  
UNDIME — União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNEB — Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: “TODO AMANHÃ SE CRIA NUM ONTEM”</b> .....	19
1.1 PERTINÊNCIA CIENTÍFICA E SOCIAL DO ESTUDO: MOTIVAÇÕES PESSOAIS..	22
1.2 OBJETO DE ESTUDO: DOBRAS E INTERSECÇÕES PORVIR .....	31
1.3 FORMAÇÃO E PESQUISA NA(S) ESCOLA(S): SITUANDO OS COLABORADORES E OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	44
1.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO QUE ESTAMOS FALANDO? .....	51
1.5 REVISÃO DE LITERATURA: DOMÍNIOS, SENTIDOS E MULTIPLICIDADES .....	66
<b>2 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS: ENTRE TRILHAS E FUNDAMENTOS</b> .....	76
2.1 FUNDAMENTOS E CONEXÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS .....	76
2.2 SENTIDOS E INTERFACES DA PESQUISA: OLHARES, RASTROS E PROCESSOS .....	80
2.3 UM CASO, MÚLTIPLAS NARRATIVAS: CONTEXTOS, COLABORADORES E DISPOSITIVOS .....	86
2.4 REALIDADES E SIGNIFICADOS DO CAMPO EMPÍRICO: INTERFACES PLURAIS .....	97
<b>3 TESSITURA TEÓRICO-CONCEITUAL: CONSTRUINDO UM PORVIR</b> .....	103
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: ATOS FORMATIVOS E(M) MOVIMENTOS .....	103
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ADVERSIDADES CONTEXTUAIS E CONCEPÇÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS .....	111
3.3 MULTILETRAMENTOS: SENTIDOS E DOBRAS FORMATIVAS EM DEVIR .....	122
<b>4 REALIDADES EMPÍRICAS: VOZES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS</b> .....	132
4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: ENUNCIADOS E CONCEPÇÕES .....	133
4.2 FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA: SENTIDOS E IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA NO CAMPO .....	146
4.3 DESAFIOS À EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO: VOZES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS .....	167

4.4 ATOS FORMATIVOS E MULTILETRAMENTOS: “É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS” .....	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: “E UMA DAS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS A PENSAR CERTO É NÃO ESTARMOS DEMASIADO CERTOS DE NOSSAS CERTEZAS” ...</b>	<b>217</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>225</b>

## 1 INTRODUÇÃO: “TODO AMANHÃ SE CRIA NUM ONTEM”

*Eu prefiro ter perguntas que não podem ser respondidas a ter respostas que não podem ser questionadas.*  
(Richard Feynman)

O objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores do campo. O estudo focaliza os programas de formação continuada realizados a partir de 2012, na rede pública de ensino de Monte Santo, Bahia, já que esse recorte temporal abrange os recentes programas de formação continuada de professores desenvolvidos no município e mobiliza, empiricamente, as implicações teórico-práticas do objeto no contexto do estudo. Dentre os múltiplos programas realizados no contexto da pesquisa, escolhemos os dois de maior abrangência: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Escola da Terra. Considerando esse contexto, esta pesquisa é instigada pela seguinte questão-problema: quais as implicações da formação continuada de professores, realizada pelo PNAIC e pelo Programa Escola da Terra, para a promoção de uma educação contextualizada no campo, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo, Bahia?

Em face dessa questão, definimos como objetivo geral: compreender as implicações da formação continuada de professores, realizada pelo PNAIC e pelo Programa Escola da Terra, para promoção de uma educação contextualizada no campo, no Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo, Bahia. Para o alcance desse objetivo, traçamos os movimentos específicos para delinear as ações a serem realizadas: descrever a realidade sociocultural das escolas do campo de Monte Santo que ofertam o Ensino Fundamental — anos iniciais; analisar os programas de formação continuada realizados a partir de 2012, na rede de ensino monte-santense, e suas implicações para a educação contextualizada no campo; discutir os desafios que a educação do campo enfrenta para promover uma educação contextualizada; realizar, com os professores colaboradores da pesquisa, sessões reflexivas formativas com base nos pressupostos dos multiletramentos.

A partir desses objetivos, este estudo empírico-epistemológico, circunscrito na linha de pesquisa *Letramento, Identidades e Formação de Educadores*, vinculada a um programa cuja essência é a língua, a literatura e suas relações intersemióticas, coloca a formação continuada com os professores do campo no centro dos debates educacionais, visando “construir uma formação de professores dentro da profissão” (Nóvoa, 2009, p. 28), a partir de uma perspectiva interacional e dialógica (Bakhtin, 2011, 2014). Com intensa conexão entre as vivências e os contextos educativos, a pesquisa traz à discussão os programas de formação continuada de

professores (Tabela 1), e, como opção estratégica, os dois programas formativos de maior dimensão no *locus* do estudo: o PNAIC e o Programa Escola da Terra. Trata-se de um estudo de caso que, na concepção de Yin (2001) e Lüdke e André (2020), é adequado para descrever, explicar e avaliar um fenômeno próprio e único.

As ações de formação continuada de professores e a construção das políticas públicas de educação do campo exigem um olhar multidimensional para compreender que a educação do campo está vinculada à diversidade contextual e à população campesina. Considerando que os programas formativos não podem ignorar o cotidiano de atuação e a concepção político-educacional da rede de ensino, a hipótese fio condutor desta investigação é: não obstante aos pressupostos político-formativos do PNAIC e do Programa Escola da Terra, sobre a educação no contexto do campo, os objetivos declarados não foram alcançados devido à concepção político-educacional estabelecida na rede pública monte-santense.

As tramas desse processo exigem compreender os professores como atores sociais que se (re)posicionam em diversos espaços e tempos de atuação, como agentes do saber que criam sentidos teórico-práticos e ressignificam o cotidiano escolar. Compreendemos os professores como atores sociais a partir do entendimento de Coulon (1995): os atores sociais não podem ser considerados idiotas sociais porque têm a capacidade de refletir sobre o cotidiano e suas ações práticas. É preciso conceber os professores como atores que produzem e transformam, e não somente que se adaptam ou reproduzem, pois têm um papel criativo na estruturação dos espaços, tempos e tarefas escolares para significar os acontecimentos práticos e sua relação com a arena escolar e com o mundo sociocultural contemporâneo.

As ações educacionais contemporâneas, atravessadas pelas mudanças tecnológicas e socioculturais, reivindicam outras formas de atuação docente em qualquer espaço-tempo. Na prática, como a instituição escolar está imersa em um contexto cuja linguagem, fenômeno social, histórico e ideológico (Bakhtin, 2014) torna-se cada vez mais multimodal e incide nas relações dialógicas, fazem-se necessários outros *modus operandi* de conceber, significar e promover a formação continuada de professores. Essas premissas, as leituras teóricas e as construções empíricas estabelecem a tese deste estudo: a formação continuada, realizada com e não para os professores, considerando as demandas do contexto de atuação, provoca maior engajamento, redefinição do ensino e ressignificação das práticas pedagógicas no campo.

Alinhavar esses pontos exige conectar as memórias formativas, as leituras teóricas e as experiências docentes, oriundas da imersão empírica, tendo o agenciamento de vozes como ponto nodal dessa tessitura. Esses movimentos teórico-práticos indicam que os programas de formação continuada estaduais e federais transformaram o cenário educacional monte-santense

em um espaço-tempo cuja formação colaborativa e situada torna-se um pilar fundamental para as políticas formativas, visando reinterpretar e ressignificar a formação em direção à construção de outras experiências *no* e *a partir* do contexto de trabalho docente.

Para atar os nós constituintes desta pesquisa, organizamo-la em quatro seções. Esta que ora apresentamos, nomeada de *Introdução: todo amanhã se cria num ontem*, discorre sobre os movimentos que ligam as memórias formativas ao objeto de estudo, conectando-as com o contexto educativo, a fim de trazer à cena o projeto profissional e as implicações do pesquisador com os domínios do estudo: formação continuada, educação do campo e multiletramentos. Situa os procedimentos éticos e movimentos da pesquisa, apresenta os colaboradores, discorre sobre os programas de formação continuada, realizados na rede pública de ensino monte-santense a partir de 2012, e apresenta a revisão de literatura, espaço no qual sintetiza as produções acadêmico-científicas que dialogam com o objeto de estudo.

Na seção 2, *Itinerâncias metodológicas: entre trilhas e fundamentos*, descrevemos os fundamentos e conexões teórico-epistemológicas desta pesquisa e situamos os olhares, rastros e processos inerentes ao estudo. Apresentamos, com o propósito de esclarecer o caminho percorrido para a realização desta investigação, a abordagem teórico-metodológica, o tipo de pesquisa, os dispositivos utilizados, o contexto do estudo, a metodologia de análise e os acontecimentos que emergiram durante a imersão no campo empírico.

*Tessitura teórico-conceitual: construindo um porvir* é o título da seção 3. As reflexões são traçadas através das interlocuções teóricas sobre formação continuada, educação do campo e multiletramentos, visando problematizar e situar a discussão em torno destes temas: formação continuada e atos formativos, adversidades contextuais e concepções político-administrativas inerentes à educação no contexto do campo, sentidos e dobras formativas dos multiletramentos. Essas reflexões, tendo o PNAIC e o Programa Escola da Terra como fios condutores, trazem à discussão os conceitos e processos medulares do estudo e impulsionam a construção do porvir.

A seção 4 é denominada *Realidades empíricas: vozes, sentidos e significados*. Com o propósito de desvelar os objetivos delineados, a discussão transita pelas especificidades do campo empírico a partir das percepções dos colaboradores da pesquisa, perpassa o contexto sociocultural das escolas do campo, discute os sentidos e implicações da formação continuada à docência no campo, traz à cena os desafios à educação contextualizada no contexto do campo e apresenta reflexões oriundas das sessões reflexivas formativas, realizadas com os professores, em diálogo com os processos de conhecimentos dos multiletramentos.

Por fim, nas *considerações finais*: “*e uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas*”, trazemos à discussão os aspectos-chave

da pesquisa, as contribuições desta para o mundo acadêmico-social, as principais inferências que fizemos com a investigação e as inquietações para estudos posteriores.

Com esses movimentos epistêmicos, esperamos que as reflexões elaboradas permitam revisitar categorias e contribuições multidisciplinares em relação às implicações dos programas de formação continuada de professores do campo. Desejamos, ainda, que as elaborações sirvam como uma bússola sob a qual o leitor possa fazer deslocamentos epistemológicos e encontrar subsídios para argumentar e defender uma formação continuada vinculada ao campo, mesmo que não haja respostas para as nossas provocações, como enunciado na epígrafe desta seção.

### 1.1 PERTINÊNCIA CIENTÍFICA E SOCIAL DO ESTUDO: MOTIVAÇÕES PESSOAIS

*Era um desejo meu porque eu via na docência uma coisa bonita.*  
(Professor Literário, 2024)

A frase em epígrafe, do professor Literário, um dos colaboradores deste estudo, expressa uma vereda de entrada na profissão docente e apresenta nexos com o meu ingresso na docência. Lançar um olhar plural sobre a minha trajetória profissional é uma escolha para traçar a escrita memorialista nesta prosa introdutória, na perspectiva de apresentar o meu trajeto profissional e as motivações pessoais de forma articulada com o objeto de estudo.

Dissertar sobre o meu percurso formativo significa (re)viver as memórias que marcaram a trajetória educativa. Atuando na educação básica desde 2008 e comprometido com a formação continuada do professor e sua práxis<sup>1</sup>, visando desenvolver uma educação contextualizada no campo, surge o desejo de investigar os programas de formação continuada realizados na rede pública de ensino monte-santense, desde 2012, e as implicações desses programas à educação contextualizada. Soma-se a isso, o desejo de realizar sessões reflexivas formativas com base nos multiletramentos<sup>2</sup>. Por isso, traço a escrita na primeira pessoa do singular, pois não posso me ausentar à medida que revivo minhas memórias profissionais e formativas em devir.

Ao abrir o baú de memórias, tenho a oportunidade de recordar cada momento de minha trajetória formacional; memórias que entrelaçam estudos e reflexões agenciadas na graduação e pós-graduação com os nós vivenciados no *quefazer* docente. Revivê-las permite redesenhar os saberes, concepções e práticas, reiterando que a aprendizagem acontece ao longo da vida.

---

<sup>1</sup> Aqui, a práxis — teoria e prática — é concebida como ação e reflexão sobre a realidade social (Freire, 2016).

<sup>2</sup> O termo multiletramentos foi elaborado e discutido pelo Grupo Nova Londres (GNL) no manifesto intitulado *Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*, e faz referência à multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se comunica (GNL, 2021).

Na prática, tenho percebido o quanto é importante participar de ações formativas direcionadas ao professor, pois o grande desafio da escola no contexto atual, permeado pela cultura digital, é garantir uma educação pertinente, dialógica, interativa e contextualizada.

Minhas itinerâncias educacionais começaram entre desafios significativos: estudos em espaços precários e a conciliação dos trabalhos diários com a escola. Mesmo sendo um roceiro e tendo que conciliar as atividades da escola com as tarefas diárias, nada me impediu de trilhar caminhos educacionais em *continuum*. Os obstáculos me ensinaram o valor do professor e a importância de sua atuação na vida dos jovens, despertando minha escolha pela docência.

Na agitação das leituras e no movimento de reflexividade frente ao computador, para delimitar as veredas a trilhar na escrita das memórias e suas interfaces com o tema de estudo, múltiplas vivências rememoram as trilhas transitadas e apontam os caminhos a enveredar para tornar-se melhor como pessoa e como profissional. Este devir é um processo ininterrupto que, sem separar o *eu* pessoal do *eu* profissional (Nóvoa, 1995, 2022b), se (re)faz cotidianamente e retroalimenta os objetivos intrínsecos e sublimes que desejo alcançar.

Do itinerário formativo emergem os estudos em espaços improvisados — salas de casa de morada, barraca de pindoba —, viagens de bicicleta para a escola, alegria quando aprendi a ler e a escrever as primeiras letras/palavras, movimentos de deslocar-se para dar continuidade aos estudos na cidade, ausência de dinheiro para comprar apostilas e/ou lanches. Dos desafios às travessias vivenciadas até a conclusão do Ensino Médio (2007), no Instituto de Educação Monte Santo (IEMS), muitas fabulações atravessaram os zigue-zagues do caminhar de um roceiro que ambicionava tornar-se professor.

A abertura das veredas na profissão tem sua gênese no honroso convite para ingressar na docência em 2008. É numa precária escola, localizada na fazenda Umburaninha, de apenas uma sala de aula, cadeiras duplas, quadro de giz, uma sala para guardar livros didáticos e um improvisado banheiro, que ingresso na profissão. A Escola Santa Rita, situada a 21 km da sede do município, tinha 30 crianças da localidade e fazendas circunvizinhas, subdivididas em duas turmas multisseriadas: uma de 3º, 4º e 5º anos, na qual eu atuava, e outra de pré-escola, 1º e 2º anos, na qual lecionava uma professora.

Essa precária infraestrutura, aliada à passagem da condição de estudante à condição de professor, causou-me choque com a realidade (Tardif, 2014), especialmente por eu ser um professor recém-formado no Magistério e que acreditava saber ensinar. Muita fabulação! A práxis docente no multisseriado, em uma escola sem infraestrutura física, sem coordenação pedagógica e tampouco formação continuada colocou em xeque minha formação e levou-me

ao desespero, causando-me vontade de desistir. Essa decisão não aconteceu por incentivo dos familiares dos estudantes, em uma reunião de pais e mestres realizada em maio de 2008.

Em função da complexidade do trabalho pedagógico, que ganha outros contornos em turmas multisseriadas, eu enfrentava uma amálgama de desafios para consolidar o processo de alfabetização: pouco apoio das famílias, carência de materiais pedagógicos, distorção idade-série, inexperiência para elaborar metodologias atrativas, ausência de discussões colaborativas com outros profissionais, pouco conhecimento sobre práticas pedagógicas contextualizadas e outras adversidades que não cabem listar. As escrevivências com essa realidade levaram-me a construir novos saberes pedagógicos (Pimenta, 2002) durante os primeiros anos de atuação.

Em 2010, ainda enfrentava os desafios supracitados, mas com uma grande expectativa: havia sido aprovado no concurso público e aguardava a convocação, fato que só aconteceu em março de 2011. Concomitantemente à admissão no serviço público, a escola na qual atuava foi fechada devido à precária infraestrutura e à quantidade de alunos, que foram deslocados para escolas de povoados adjacentes; por conseguinte, passei a lecionar na escola para a qual prestei o concurso<sup>3</sup>. Esta possuía uma diretora, um secretário e oito professores e ofertava Educação Infantil e Ensino Fundamental — anos iniciais. Essa escola tinha uma infraestrutura melhor, se comparada com aquela em que iniciei na docência.

Foi nesta instituição escolar que passei a partilhar práticas pedagógicas com os demais colegas e compreendi o valor do trabalho colaborativo para a formação docente. A dinâmica de compartilhar as práxis em um movimento de colaboração é fundante para “aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo” (Imbernón, 2010, p. 66), tendo o diálogo e a reflexão crítica como pilares.

Em meio a essas conexões e encontros, ingressei no Ensino Superior — Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade do Sertão Baiano (FASB). De início, o curso não trouxe solução para as contingências vivenciadas em sala de aula, mas levou-me a refletir sobre a práxis e a organização de situações didáticas interseccionadas com a realidade dos alunos, bem como a compreender a importância de se pensar e efetivar a formação continuada com os professores, sem ignorar a realidade sociocultural e as reais condições de trabalho do professor (Oliveira, 2019). Das memórias que guardo do curso de Pedagogia, emergem alguns acontecimentos: debates sobre alfabetização e letramentos, índices acadêmicos dos estudantes, programas de formação continuada e de alfabetização em âmbito nacional, educação contextualizada, livro

---

<sup>3</sup> Em 2011, após o fechamento/nucleação da Escola Santa Rita (Umburaninha), fui lecionar na Escola Municipal Lourival Custódio (EMLC), situada no povoado de Maravilha, região para a qual havia prestado o concurso público. Após o processo de enturmação dos alunos, assumi uma turma de 2º ano, em abril daquele ano.

didático e suas prescrições, ambiente alfabetizador e ludicidade, educação do campo, conexão entre teoria e prática, leitura literária, jogos pedagógicos, etc.

No limiar das adversidades cotidianas para promover uma práxis situada, pude colocar em prática estudos e construções teóricas realizadas na licenciatura. Este movimento levou-me a perceber que a escola não é só um lugar para ensinar, mas onde se desenvolve a verdadeira formação do professor (Nóvoa, 2001), através da reflexão crítica, aqui concebida como operação necessária para articular teoria e prática. Assim, compreendi que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (Freire, 2015, p. 24).

Inspirado na reflexão crítica de Paulo Freire, percebi que os desafios enfrentados nas escolas multisseriadas de Monte Santo não podiam ser superados com métodos pedagógicos padronizados. Era necessário promover um ensino mais contextualizado, que dialogasse com as realidades dos alunos e reconhecesse suas vivências e práticas sociais como ponto de partida para o aprendizado, alinhando prática e teoria na construção coletiva dos letramentos.

As elaborações teórico-metodológicas construídas no curso de Pedagogia conectaram-se com as reflexões oriundas das ações do PNAIC, programa que teve a formação continuada de professores alfabetizadores como pano de fundo. Foi um período de estudos, reflexões e aprendizados, pois os temas discutidos na licenciatura se entrelaçaram com as formações do programa e inspiraram a construção de práticas metodológicas para alfabetizar-letrando. Essa dinâmica levou-me a entender que os alunos do campo precisam ter um ensino contextualizado cujo foco seja a aprendizagem das habilidades de ler e escrever a partir de situações reais de uso social da leitura e da escrita.

Atuando no ciclo da alfabetização até 2014, pude conciliar os estudos da graduação com a atuação docente, movimento fundamental para articular teoria e prática, bem como para a trilogia da práxis: ação-reflexão-ação (Freire, 2013). Após sete anos de atuação docente e longas travessias até a conclusão da licenciatura em Pedagogia (2015) e, de modo síncrono, a especialização em Alfabetização e Letramento, também na FASB, passei a atuar, por indicação política, na gestão da escola em que trabalhava desde 2011: Escola Municipal Lourival Custódio (EMLC). Na gestão, deixei de ser cursista do PNAIC; mas, passei a debater com os professores os processos formativos do programa, ações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), projetos elaborados na própria escola e outros temas relativos à educação.

Os desafios enfrentados na alfabetização multisseriada mostraram-me a importância da práxis freiriana: a necessidade de refletir sobre as ações docentes e, com base nessa reflexão, transformar a prática. Essa tríade tornou-se uma orientação central para minha atuação docente,

especialmente durante as formações continuadas promovidas pelo PNAIC e a atuação docente em escolas situadas no contexto do campo, que consolidaram meu entendimento de que o ensino precisa partir da realidade dos educandos para provocar mudanças significativas.

Ao longo desse período, percebi que a formação continuada, realizada com e não para os professores, é uma trilha necessária — não a única — para a significação das concepções, saberes e práticas, visando desenvolver uma educação contextualizada, aquela que situa os sujeitos e seus contextos, e não ignora o chão que pisam (Martins, 2006). Para subverter os óbices inerentes às regulações curriculares e às prescrições dos livros didáticos que permeavam, e ainda permeiam, a educação no contexto do campo monte-santense, articulamos as proposições dos órgãos gestores com as demandas contextuais da escola. Essa dinâmica levou-me a pensar sobre a importância de uma formação situada, *no e a partir* do cotidiano escolar, com os professores, em contraposição à formação vertical, para os professores.

Atuando como gestor, em colaboração com o corpo docente, consegui realizar projetos envolvendo literatura, leitura e escrita, cultura local, formação com os professores, concursos de contadores de histórias etc. Essas ações marcam um trajeto de grandes travessias realizadas a partir de 2015: eleito pela comunidade escolar para atuar como gestor escolar durante o triênio 2016-2019; relator do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMLC; especialização em Educação do Campo pela Universidade Cândido Mendes (UCAM); e Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

A especialização em Educação do Campo, realizada entre 2017 e 2018, impulsionou outros olhares e reflexões sobre a educação do campo no contexto monte-santense. Ao estudar a legislação da educação do campo em vigor no município, fazendo um paralelo com a práxis desenvolvida em uma escola pública do Ensino Fundamental — anos iniciais, percebi que a educação do campo é atravessada por um grande fosso entre o proclamado e a prática. Muito há de ser feito para trazer à cena essa modalidade da educação básica em Monte Santo, pois o paradigma urbano (Arroyo, 2007) ainda fundamenta a educação nas escolas do campo.

Iniciado em agosto de 2017, o MPED foi um divisor de águas em meu trajeto pessoal e profissional, pois me possibilitou a inserção em um mundo desvelador de incertezas: o mundo da pesquisa acadêmico-científica. No programa, sob orientação de Obdália Ferraz Silva, realizei a pesquisa *A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo*, circunscrita na Linha I: Formação, Linguagens e Identidades, no Departamento de Educação, Campus XIV. Após dois anos de estudos, realizei a defesa pública da dissertação no dia 8 de julho de 2019, sendo aprovado com nota máxima.

Contudo, antes mesmo de concluir o mestrado e sem mais vigorar o pleito eleitoral na rede municipal de ensino, fui convidado para atuar na gestão da Escola Municipal São Pedro (EMSP), situada no povoado de Lagoa de Cima, onde moro atualmente. Com 176 alunos, a escola possuía dez professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental — anos iniciais. Ao assumir a direção, em janeiro de 2019, passei a focar o trabalho na dimensão pedagógica e administrativa, que precisavam de novos rumos, como indicado pelos docentes na reunião inicial com a equipe da escola para discutir e planejar as ações a desenvolver.

Nesse novo circuito profissional, a conclusão da escrita e a defesa da dissertação foram processos marcantes de um exaustivo e produtivo período de atuação nessa escola: discussões colaborativas em reuniões de Atividades Complementares (ACs) e promoção de projetos literários e de alfabetização, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem sedimentaram as operações cotidianas agenciadas na instituição escolar. Nas fronteiras dessas tramas, destaco o trabalho colaborativo realizado em parceria com o corpo docente no período da Covid-19, em 2020, quando construímos as pontes necessárias para garantir a continuidade do ensino e da aprendizagem, antes mesmo de o município se pronunciar sobre as atividades remotas.

As escrevivências em um cenário educativo que exigiu agir na urgência e na incerteza, para garantir a continuidade do ensino e da aprendizagem com os prédios escolares fechados, estabeleceram outros modos de pensar a educação e a formação na contemporaneidade. Foi nesse contexto que a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica e a reinvenção do fazer docente despontaram como demandas urgentes no cenário educativo. O desafio foi — e ainda é — (re)estruturar física e pedagogicamente a escola para tramar uma formação capaz de intercambiar os saberes necessários à atuação entre paredes e redes; uma formação continuada a partir de novas éticas e novas estéticas (Rojo, 2012).

Nessa rota, comecei a pensar na próxima andança: o doutorado. O desejo era começar o doutoramento em 2020, mas a Covid-19 interferiu nos *modus operandi* de todas as esferas sociais e em meus objetivos. Engajado na gestão escolar e com o interesse em prosseguir os estudos, participei ativamente do Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, realizado de maio a outubro de 2020, fruto de uma parceria entre a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Itaú Social. Além da participação nesse movimento formacional, realizado por meio de ‘lives formativas’, tendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como interface para estudos e interações, atuei como membro da equipe redatora do Referencial Curricular de Monte Santo (RCMS) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A atuação na redatoria do referencial curricular do município levou-me a transitar por múltiplos temas que permeiam a formação cidadã e exigem um olhar multidimensional sobre as formas de pensar a educação e a formação no contexto monte-santense. Esse caminhar e as travessias de profissional-estudante vêm provocando acontecimentos cruciais para constituir-me como sujeito do saber da experiência (Bondía, 2002), pois o professor se (re)constrói no devir cotidiano, nas múltiplas e colaborativas tramas da docência.

Ao narrar minhas itinerâncias formativas, sublinho, ainda, a especialização em Gestão Escolar, realizada entre 2020 e 2021, na UCAM. Ao estudar a gestão escolar democrática em Monte Santo/BA<sup>4</sup>, compreendi que a eleição para diretores é um mecanismo fundamental para a promoção da gestão escolar democrática, que dialoga com os anseios dos partícipes do estudo, mas ainda depende da vontade política dos governantes locais para ser efetivada. Diante disso, concluí que a subversão de tais entraves exige mudança de concepção político-filosófica dos governantes e da sociedade monte-santense, órgãos colegiados atuantes e aspiração política para democratizar a gestão das escolas e a educação pública.

Após essas andanças, aterrizo em 2021, ano de regresso à docência e de ingresso no doutorado. Após meses de estudos, reflexões e escritas, uma tentativa frustrada no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) levou-me a acreditar que a oportunidade estava porvir. Eis que surge a seleção para turma Multicampi, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, oferecido pelo Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), em parceria com o Campus Avançado de Canudos, Bahia. Participar do processo seletivo com o projeto intitulado de *Formação continuada, educação do campo e multiletramentos: entre memórias, contextos e ressonâncias*, e ser aprovado, foi um embarque engenhoso no qual cada parada representa um *continuum*.

Ao regressar à docência, a partir de 2021, passei a atuar em turmas multisseriadas (4º e 5º anos) e seriadas (4º ano). Nesse caminhar, atravessado pelo ensino remoto emergencial, de abril de 2021 a julho de 2022, mobilizei saberes inerentes à integração das tecnologias digitais à práxis, enfrentei as adversidades de aprendizagens no período pandêmico, conciliei estudos e docência, contextualizei o ensino e realizei autorreflexão e autoformação, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2015, p. 30). Decerto, a busca constante por conhecimento e por outras formas de ensinar constitui uma jornada epistemológica na qual o professor não pode deixar de embarcar.

---

<sup>4</sup> Para saber mais, ver: OLIVEIRA, Sidmar da Silva. Gestão escolar democrática: entre o promulgado e a prática. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 3, p. 2147-2162, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14744>. Acesso em: 18 jul. 2025.

É nas veredas da pesquisa e na relação docência e discência que a prática se torna um processo da esperança. “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2013a, p. 9). Com base no esperar freiriano, mergulhei nos livros, artigos científicos, redes e telas para aprofundar os saberes, construir novos conhecimentos, esboçar novas veredas epistêmicas e ressignificar os modos de atuação *no* e *a partir* do cotidiano escolar, pois “o que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar” (Freire, 2015b, p. 21). A criação do aplicativo educacional Clique-ALFA<sup>5</sup> e as andanças no doutorado são corolários da atuação e do formar-se em devir.

Na agitação profissional, retorno ao cargo de dirigente escolar em 2023, na EMSP. Nesse novo ciclo, tenho vivenciado as repercussões da Covid-19 na aprendizagem dos alunos e as novas demandas da gestão escolar na era digital. A gestão democrática-participativa e os projetos didático-pedagógicos relacionados à cultura, literatura, alfabetização e letramentos são fios condutores das experiências realizadas colaborativamente com o corpo docente, tendo como foco a melhoria do ensino, da aprendizagem e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Outra experiência que considero importante demarcar nesta trajetória profissional é a docência no Ensino Superior. A atuação na licenciatura em Pedagogia e na especialização<sup>6</sup> problematiza os modos de desenvolver a formação no contexto municipal, agencia saberes, vozes e experiências, e impulsiona outras leituras e discussões, ações cruciais à autoformação, heteroformação e ecoformação (Nóvoa, 2004; Pineau, 2014). A participação em bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e orientações de pesquisas sobre educação do campo, alfabetização, letramentos e multisseriado são processos que incitam olhares sobre a educação e a formação de professores que atuam em escolas situadas no campo.

As reminiscências dessa trajetória formativa simbolizam que a pesquisa é uma pedra angular para significar os saberes, as experiências e a vida. Nesse processo, participo de dois grupos de pesquisa: a) Língua(gem) e Crítica Cultural, sob a coordenação de Osmar Moreira dos Santos e Jailma dos Santos Pedreira Moreira; b) Grupo de Estudo e Pesquisa em

---

<sup>5</sup> Criado em 2021 para ampliar os espaços de ensino e aprendizagem desenvolvidos em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, em uma escola pública da rede municipal de ensino de Monte Santo/BA, o aplicativo Clique-ALFA foi matéria de publicação no site montesanto.net, e encontra-se disponível em: <https://www.montesanto.net/noticias/educacao/2022/11/07/professor-da-rede-publica-de-ensino-de-monte-santo-cria-aplicativo-educacional-para-ampliar-as-interfaces-de-ensino-aprendizagem/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

<sup>6</sup> Desde 2019, atuo na Faculdade do Sertão Baiano (FASB) como professor do curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse período, já lecionei na especialização em Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais.

(Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), coordenado por Obdália Santana Ferraz Silva. Com estudos e discussões sobre língua, linguagens, literatura, educação, cultura digital, (multi)letramentos, formação de professores, e tecnologias digitais, os grupos têm se notabilizado como espaços de agenciamento de vozes, aprendizagem e formação colaborativa.

Esses agenciamentos pessoais e profissionais reforçam que a formação continuada é fundamental para os processos de ensino e aprendizagem. O devir formativo traz à reflexão os saberes, as experiências, os letramentos, as concepções teórico-metodológicas e as incertezas, incitando à curiosidade epistemológica e à contínua busca pela ressignificação dos modos de ensinar e aprender. A convivência e as trocas de experiências com outros professores ao longo de minha atuação-formação despertaram um olhar multidimensional para as formas de pensar-fazer a educação e a formação. Sem esses movimentos, eu não seria um professor, pesquisador e tampouco um pequeno doutorando com enorme vontade de aprender com os meus pares.

Entrecruzar os fios de memórias formativas com a trajetória profissional é importante para perceber o quanto as experiências profissionais e de vida constituem um lugar de destaque na formação docente. Na prática, o professor carrega em seu imaginário as escrevivências imbricadas no contexto, na pessoa e no profissional, tríade que constitui as bases para debates situados e para a construção de um devir formativo que valorize o “[...] fundamental de qualquer projeto de formação: as pessoas e os seus contextos” (Nóvoa, 2014, p. 170).

Esses meandros, instituídos pelas especificidades da docência no campo, transformam os *modus operandi* de pensar e promover a formação continuada. À medida que a sociedade vai exigindo a ressignificação dos modos de atuação da escola, sinto a necessidade de dialogar com os professores sobre os programas já realizados e sobre outras versões formativas que possam estabelecer conexões com a realidade sociocultural do campo, pois a formação do professor precisa ser contínua e situada para provocá-lo a refletir e a ressignificar os saberes, concepções e práticas na contemporaneidade.

Os desafios escrevidos na formação básica, na docência e na gestão escolar reforçam a importância de o professor compreender-se como sujeito inacabado, em contínuo processo de busca e de autorreflexão das práticas e abordagens teórico-metodológicas, para ressignificar as concepções e as práticas estabelecidas nos programas formativos. Considerando que todo saber é contextual e que a sociedade contemporânea é atravessada por incessantes transformações, é urgente mobilizar inquietudes colaborativas e situadas para colocar os programas de formação em discussão, pois somente os objetivos declarados e as prescrições verticais não são suficientes para ressignificar os modos de ensinar e aprender no espaço campesino. É preciso discussão

situada e ações contextuais para que as iniciativas tenham as implicações desejadas em qualquer espaço-tempo, notadamente no contexto do campo.

Reconhecer que formar é sempre formar-se (Nóvoa, 2004) torna-se o ponto nodal para problematizar os programas de formação continuada de professores, realizados desde 2012 na rede de ensino monte-santense, sobretudo o PNAIC e o Escola da Terra — programas de maior abrangência no cenário municipal. Esse mergulho empírico-epistemológico é motivado pela urgência de suscitar estudos e discussões formativas em direção a uma política de educação contextualizada, cuja primazia seja provocar a significação dos modos de vida e de produção, e não uma educação urbanocêntrica, pensada para responder às demandas das cidades ou até mesmo com o intuito de urbanizar o contexto do campo. Essa acepção ganha régua e compasso à proporção que trazemos à cena as dobras e as intersecções teórico-metodológicas.

## 1.2 OBJETO DE ESTUDO: DOBRAS E INTERSECÇÕES PORVIR

*Cada professor precisa se colocar na condição de estudante, de estudar aquilo que ele precisa para ensinar com qualidade.*  
(Professor Literário, 2024)

O compromisso com uma educação de qualidade social exige constante formação, como enuncia o professor Literário. É por isso que a formação docente não se encerra na graduação; ao contrário, ela se transforma a cada desafio e contingência do cotidiano escolar, exigindo que o professor busque compreender as demandas socioculturais e tecnológicas dos estudantes, as demandas teórico-metodológicas contemporâneas e os desafios sociopolíticos que permeiam o processo educativo em qualquer espaço-tempo. Portanto, acreditamos ser necessário abandonar a premissa de que quem ensina não precisa mais aprender, pois ensinar com excelência exige o contínuo aprender, com compromisso político-educacional.

Sob essa premissa, a noção *dobras e intersecções porvir*, circunscrita no subtítulo, evoca uma perspectiva que recusa prescrições socioculturais e históricas, abrindo-se à multiplicidade de futuros possíveis que podem ser agenciados a partir das escrevivências do presente. Dobras remetem à complexidade dos contextos e dos agentes sociais em transformação contínua, nunca estáticos; as intersecções referem-se aos agenciamentos, contingências e encontros entre forças, experiências, saberes e linguagens dos membros (colaboradores) desta pesquisa; e o porvir é o movimento epistemológico que transporta o tempo futuro de um horizonte estabelecido para um processo de criação colaborativa e situada, em que aquilo que está por vir não está predisposto, mas se articula e se constrói nas fissuras da linguagem e da contemporaneidade.

Ao fazer essas reflexões, frisamos que o objeto de estudo delineado nesta tese se justifica pela necessidade de problematizar a formação continuada de professores, sobretudo no contexto do campo, espaço-tempo marcado por sujeitos, saberes, linguagens e culturas singulares. Eleger o objeto, em um cenário cujos sujeitos e contextos são ignorados nos programas de formação, exigiu-nos tencionar um olhar crítico, responsivo e contextualizado não apenas para as lacunas teóricas e metodológicas presentes na literatura, mas também para a necessidade de realizar uma pesquisa-formação com os professores — agentes sociais do processo formativo —, considerando os saberes, as experiências docentes e as novas epistemologias formativas. Com efeito, a pesquisa busca não só compreender uma realidade contextual em transformação, mas intervir na construção de outros *designers* e futuros sociais, fundada na análise e escuta responsiva.

Nesse contexto, justificamos a escolha pelo título desta pesquisa. *Formação continuada, educação do campo e multiletramentos em Monte Santo/BA: entre memórias, contextos e ressonâncias* leva-nos a fazer algumas reflexões: a expressão *formação continuada* deriva da importância desse domínio para agenciar vozes e significar os saberes, concepções e práticas no cenário da pesquisa; *educação do campo* deriva da urgência contextual de discutir os programas de formação continuada de professores do campo e suas implicações na educação contextualizada na contemporaneidade; *multiletramentos* emerge como premissa para discutir outra perspectiva de formação continuada de professores do campo. *Entre memórias, contextos e ressonâncias* sugere que as memórias formativas, os contextos situados, as implicações dos programas de formação docente e as mudanças tecnológicas perfazem a tessitura deste estudo.

A formação continuada de professores do campo é um objeto relevante de discussão por dois motivos: a) porque vivemos em um período de rápidas mudanças, que exigem constante atualização dos conhecimentos; b) porque a formação continuada de professores do campo requer um olhar plural para as especificidades educativas e socioculturais desse espaço-tempo, visando à construção de políticas formativas contextualizadas. Pensar a formação continuada com os professores do campo, tomando-os como autores, atores e agentes sociais das mudanças educativas (Oliveira, 2019), é o ponto nodal para agenciar vozes e ressignificar os saberes, concepções e práticas em sintonia com os letramentos inerentes ao contexto do campo.

É pertinente frisar que letramento é um conceito oriundo da palavra inglesa *literacy*, resultante de uma realidade sociocultural que exige dos sujeitos saber usar a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. Letramento é um fenômeno complexo e multifacetado, impossível conferir-lhe uma única definição, especialmente porque se refere a um conceito vinculado a diferentes contextos socioculturais. Para Soares (2001, p. 75, grifos da autora), “o

que o letramento é dependente essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever”.

Portanto, defendemos que o letramento não se resume a ler e escrever, mas a realizar as práticas sociais de leitura e escrita com autonomia. Embasados na perspectiva de Kleiman (1995, p. 11) sobre os Estudos do Letramento, compreendemos o letramento como “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder”. A partir dessa concepção e dos estudos de Street (2013, 2014), observamos duas dimensões fundantes do letramento: individual (modelo autônomo), relacionada aos aspectos cognitivos que perfazem a aquisição de habilidades neutras de ler e escrever; e social (modelo ideológico), associada às práticas sociais e aos múltiplos usos e significados que os sujeitos fazem da leitura e da escrita no contexto social.

A dimensão individual do letramento, compreendida por Street (2014) como modelo autônomo, tem como pressuposto a crença de que a mera aquisição das habilidades de leitura e escrita é responsável pelo progresso e ascensão social dos indivíduos. Sob essa concepção, o letramento compreende um conjunto de capacidades individuais, passível de ser avaliado nos indivíduos, como acontece nas práticas escolares. O modelo autônomo pressupõe que a língua escrita apresenta superioridade à oralidade; por conseguinte, a escrita é concebida como “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (Kleiman, 1995, p. 21-22).

O modelo autônomo, segundo Street (2014), tem respaldo na teoria da grande divisão, que defende a existência de grupos letrados e iletrados, bem como a dicotomia entre oralidade e letramento. Nessa concepção, os sujeitos iletrados “não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política” (Street, 2014, p. 38), enquanto os letrados apresentam pensamento crítico-reflexivo e usufruem dos benefícios inerentes à elite letrada. Portanto, o modelo autônomo se distancia dos aspectos históricos e socioculturais, pois seu foco está na dimensão técnica e individual da leitura e da escrita.

É mister entender que “o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (Street, 2014, p. 41). Portanto, programas educacionais que defendem escolarizar e pedagogizar o letramento para “controlar os aspectos cruciais de linguagem e pensamento” (Street, 2014, p. 121) precisam ceder espaço

para políticas formativas contextuais que reconheçam os sujeitos e valorizem seus contextos de produção, interpretação e circulação da língua escrita.

Ao conceber que há letramentos distintos dos prestigiados socialmente, a dimensão social do letramento se opõe à visão de letramento dominante, que pretende ser único, neutro e no singular (Street, 2014). A partir desses pressupostos, os Novos Estudos do Letramento<sup>7</sup> (NEL) — movimento que emergiu a partir dos anos 1980 — buscam compreender a natureza sociocultural e o caráter múltiplo das práticas letradas, trazendo à cena a dimensão social e pluralista de uso da leitura e da escrita. Para contemplar a mudança paradigmática e refutar o modelo autônomo, Street (2014) cunhou o termo modelo ideológico, por entender que “[...] não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” (Street, 2014, p. 146).

No modelo ideológico de letramento, a diversidade das práticas sociais é dependente da ideologia que permeia o contexto histórico e sociocultural de produção e circulação dos textos. É sob o contexto do letramento como prática social situada, não como habilidade técnica, que esse modelo considera a multiplicidade de práticas letradas, tendo em vista que a língua é dinâmica e variável de um contexto para outro (Street, 2012). Assim, o letramento é uma prática social que excede a mera aquisição do sistema de escrita alfabética; não é somente um conjunto de habilidades universais e neutras de ler e escrever, pois está sempre envolvido em relações sociais de poder e embutido em significados e práticas culturais específicas (Street, 2014).

O modelo ideológico de letramento, segundo Kleiman (1995), compreende práticas sociais de leitura e escrita que extrapolam os muros da escola, pois acontecem nas agências de letramento nas quais os sujeitos transitam: igreja, família, mídias digitais, trabalho etc. Nesse modelo, “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21). Com efeito, esse modelo de letramento, vinculado à cultura, às concepções de conhecimento, à identidade e às representações sociais, não pressupõe uma relação causal entre letramento e progresso.

Em função dessa dimensão social, o modelo ideológico de letramento, segundo Street (2013, p. 53), incorpora as práticas sociais e

Oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas

---

<sup>7</sup> Esses estudos partem da crítica ao modelo cognitivo e autônomo de letramento que concebe o letramento como um processo cognitivo individual, que independe do contexto social e histórico dos indivíduos.

diferentes daquelas do modelo autônomo — ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Esse processo demanda entender o letramento como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita que sofrem influências dos contextos social, político, econômico, cultural, ideológico e religioso, o que requer investigação situada para apreender as especificidades das práticas letradas e os diferentes usos e significados atribuídos aos materiais escritos em cada contexto. É preciso reconhecer os letramentos múltiplos, “problematizando o que conta como letramento em dado tempo e lugar e questionando ‘de quem’ são os letramentos dominantes e ‘de quem’ são os letramentos marginalizados ou que resistem” (Street, 2013, p. 53), afinal de contas, os letramentos são situados (Barton; Hamilton; Ivanic, 2000).

Analisando por este ângulo, o letramento afeta a sociedade e é por ela afetado. Em face de seu caráter multidimensional e interdisciplinar, o letramento é constituído por questões que envolvem o contexto sociocultural, linguístico, sociopolítico e cognitivo nele embutidas. Os letramentos são, portanto, situados em tempos e espaços socioculturais, e incidem nos valores, atitudes, sentimentos e relações sociais que os sujeitos estabelecem cotidianamente. Conforme Barton, Hamilton e Ivanic (2000), o letramento é, pois, uma atividade humana inseparável das pessoas e do contexto sociocultural, por isso, professores e alunos são sujeitos-agentes, ativos na construção do saber, negociação e transformação do mundo social.

Street (2013) argumenta que engajar-se com o letramento é sempre um ato social. Esse ato é permeado por práticas sociais *de* e *com* a linguagem, associado aos contextos de usos e construção de sentidos, reforçando a importância de se elaborar o currículo e os programas formativos com base nas experiências concretas dos sujeitos, naquilo que as pessoas já fazem e trazem para dentro dos muros da escola, e que tanto os professores como quem elabora as políticas educacionais tentem aprender sobre isso (Street, 2013). Para tanto, é essencial que as políticas formativas considerem os sujeitos e suas diversificadas práticas sociais.

Enfatizar o letramento como prática social e ampliar as reflexões sobre os princípios teóricos e epistemológicos da perspectiva social pelo viés do modelo ideológico de letramento é imprescindível para entender a oposição ao modelo autônomo, usado para aferir habilidades por meio de testes padronizados sobre os níveis e graus de letramentos. Por considerar aspectos socioculturais situados — ideologia, poder, identidade, linguagem, modos de vida —, o modelo ideológico, quando vinculado aos multiletramentos, leva em conta a multiplicidade de práticas sociais de linguagens e a pluralidade cultural situada de cada contexto ou grupo social. Na

prática, a multiplicidade das práticas letradas intrínsecas aos diferentes contextos pressupõe, segundo Street (2014), o reconhecimento de que há multiletramentos.

Considerando que a formação continuada de professores do campo provoca pensar em ações vinculadas às práticas situadas, os pressupostos dos multiletramentos — prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora<sup>8</sup> (Rojo, 2012), podem ser úteis para promover uma educação contextualizada e garantir o direito à educação no e do campo: “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18). De acordo com a autora, esse olhar para a educação do campo provoca pensar em uma política de educação engajada com as formas de educar os sujeitos de direitos: uma educação local, contextualizada e participativa.

As ressonâncias socioculturais provocadas pela cultura digital e a complexidade do campo exigem transgredir a concepção simplista de adaptação e adequação às peculiaridades da vida rural engendrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a fim de construir uma educação do campo com os sujeitos e não para eles; uma educação calcada na resistência cultural que projete movimentos, relações e transformações responsivas no campo em direção à mudança social. Esse processo exige mudança teórico-epistemológica de pensar e promover a educação no contexto do campo, espaço singular que reivindica uma educação e uma formação procedente dos contextos e práticas nas quais convivem os atores sociais.

Para tanto, é necessário transgredir o paradigma urbano de ensino (Arroyo, 2007), que predomina nas escolas do campo monte-santense, visando colocar o contexto sociocultural em evidência e construir ações formativas nas quais a formação continuada seja o fio condutor para forjar uma educação contextualizada no campo, capaz de expandir os saberes e emancipar, política e intelectualmente, os povos camponeses. Subverter o paradigma urbano de ensino exige discussões e elaborações coletivas em direção a transformações estruturais, pedagógicas e epistemológicas nas arenas escolares. Ao reconhecer a necessidade de a educação do campo ser realizada *no e a partir* do contexto de convivência dos sujeitos, tendo a ação-reflexão-ação como tríade dos processos educativos e formativos, a Figura 1, a seguir, apresenta um processo teórico-prático que consideramos relevante para a construção de uma educação contextualizada, pluralista e emancipatória no contexto do campo.

---

<sup>8</sup> A integração desses processos de conhecimento é o cerne da Pedagogia dos Multiletramentos, que tem Rojo (2012) como expoente das discussões no Brasil. Esses princípios são determinantes para qualificar a prática pedagógica, pois proporcionam a construção de uma educação imersa na experiência prática e na aplicação crítica e criativa do que se seleciona e se aprende na arena escolar.

Figura 1 — Movimento teórico-prático em busca de uma educação contextualizada.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Na base de nossas reflexões encontra-se a necessidade de uma mudança nas políticas de formação continuada de professores do campo, pois a educação contextualizada, inscrita em um contexto multidimensional, reivindica mudanças epistemológicas a fim de promover a educação. Não é somente uma questão de adaptação curricular; é uma operação epistêmica que exige mudanças de paradigmas para colocar o contexto no âmago do debate. O contexto, para Martins (2006), é o conjunto de elementos que perfazem uma forma *habitat* inerente à cultura, à linguagem e às formas de comunicação humanas, permeadas por signos que regem essa comunicação, instaurada por sujeitos dotados de consciência. De fato, o contexto não se limita à sala de aula ou à comunidade local; ele engloba um sistema de valores e crenças que extrapolam qualquer rede ou fronteira movida por condições concretas em um espaço-tempo.

Tendo essa ideia como premissa, compreendemos que “a educação contextualizada se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural e histórica de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade” (Tavares, 2009, p. 143, grifo nosso). Na prática, contextualizar não significa isolar os conhecimentos ou reduzir as abordagens teórico-metodológicas ao localismo; contextualizar é romper as fronteiras do espaço-tempo e ampliar os conhecimentos *no e a partir* do contexto no qual os sujeitos estão imersos.

Nessa perspectiva, a concepção de educação contextualizada “busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir de seu contexto, com relações mais amplas” (Menezes; Araújo, 2007, p. 42). Fato é que a educação contextualizada perpassa pela escolarização e pela discussão de temáticas locais em suas amplitudes, processo que

demanda recorrer ao contexto — mas não cessar nele — e agenciar movimentos educativos para discutir, problematizar e construir saberes a partir do contexto no qual os sujeitos estão imersos. Por isso, contextualizar a educação no espaço campesino exige mudança de paradigma, visto que contextualizar, como argumenta Martins (2006, p. 30),

É esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões ‘locais’ e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de ‘questões pertinentes’ não por serem elas ‘locais’ ou ‘marginais’, mas por serem elas ‘pertinentes’ e por representarem a devolução da ‘voz’ aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Contextualizar é um movimento necessário para conectar a escola à vida dos sujeitos, para tecer redes entre o local e o global. Fato é que na escola do campo os conhecimentos não podem ser construídos sem conexão com as outras relações sociais que o sujeito estabelece em seu contexto. Assim, a educação contextualizada que defendemos é aquela que parte do contexto — sem nele se aprisionar —, pautada na cultura, no contexto e na sociedade.

Analisando por esse prisma, a formação continuada de professores do campo perpassa por uma política formativa que estabeleça relação entre território, culturas e identidades. Para Arroyo (2007, p. 163), essa é a base para a formação de professores: “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural e identitária dos povos do campo”. Articular o espaço escolar com os outros territórios onde se produzem os letramentos situados é um movimento precípuo para transformar a escola em esfera formativa e construir um projeto educativo pautado em práticas dialógicas e problematizadoras, cuja reflexão e ação incidam sobre as estruturas sociais a serem transformadas (Freire, 2013).

Partindo dessa perspectiva, ampliar as reflexões e discussões teórico-metodológicas e analíticas sobre formação continuada e promoção de práxis imersas no contexto sociocultural do campo — que envolve as múltiplas linguagens — e discutir as implicações, os desafios e as possibilidades pedagógicas dos multiletramentos na educação do campo é urgente, já que, na sociedade contemporânea a formação continuada precisa contemplar as demandas sociais, a diversidade linguística e cultural, a sociedade tecnológica e o cotidiano de atuação. Nesse processo, Nóvoa (2009, p. 19) adverte que a formação de professores precisa ter como cerne:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar;
- (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas;
- (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos;
- (iv) compromisso social e vontade de mudança.

Sob essas bases, a formação continuada poderá desvelar caminhos para subverter as ações formativas distantes do contexto de atuação docente, pois “a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (Nóvoa, 2011, p. 51). De fato, muitos são os desafios a serem enfrentados em relação à formação continuada, mas ao conceber a formação como contínua construção, que tem a autoformação e a reflexão sobre a prática como princípios, “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (Nóvoa, 2012, p. 14), visando ao aprendizado colaborativo e à formação de docentes críticos-reflexivos e engajados com a educação contextualizada no campo.

É nesse contexto que está imersa esta investigação: compreender as implicações dos programas de formação continuada de professores, realizados desde 2012 na rede de ensino monte-santense, com vistas à educação contextualizada e responsiva no campo, que envolve os letramentos como construtos sociais, produtos da cultura e da história (Street, 2014), e os multiletramentos a partir das culturas de referência dos estudantes em direção a um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático (Rojo, 2012). O desígnio não é falar dos professores, mas com eles; considerar seus saberes e práticas em uma dinâmica de valorização do trabalho em equipe, no qual a formação estimule o agir-refletir-agir de forma crítica e forneça os meios para atuar com autonomia e protagonismo docente.

Nesse sentido, pensar a formação pela dimensão da pessoa do professor, considerando seu trajeto de vida e o contexto sociocultural, pode contribuir para a formação de professores críticos, políticos e intelectuais transformadores (Giroux, 1997), que problematizam as práticas canonizadas que a escola reproduz há anos. Assim, “educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento e multiletramentos” (Kleiman, 2006, p. 411, grifo nosso) emerge como elemento estruturante para que o professor se assuma como sujeito de sua formação e mediador do conhecimento, de modo a promover o protagonismo e a emancipação intelectual dos alunos.

A adoção de processos formativos no cenário atual demanda conceber que formar-se é mais importante do que formar (Nóvoa, 2001), pois a formação autogerada provoca maior engajamento e protagonismo docente. Com efeito, é primordial dialogar com os professores e colocar em realce temáticas que permeiam a educação do campo na era digital, que dialogam com o contexto sociocultural dos sujeitos, sobretudo as que envolvem os multiletramentos. A concepção de multiletramentos que alicerça este estudo está ancorada em Rojo (2012, p. 13):

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Partindo desse cenário, é importante problematizar as ações e programas de formação continuada já realizados, na perspectiva de promover discussões sobre políticas formativas que contribuam para que os professores desenvolvam competências e habilidades linguísticas e discursivas necessárias a uma atitude crítica, ética e responsiva perante a multiplicidade cultural e de linguagens. Esse movimento torna-se fundamental para que a formação docente e a escola do campo promovam uma educação pluralista, contextualizada e emancipacionista.

Inserido no contexto monte-santense, o estudo deriva de um esforço intelectual para analisar os programas de formação continuada realizados a partir de 2012, trazendo à cena as vozes e experiências docentes, as demandas formativas e as veredas a trilhar em prol de uma educação contextualizada no campo. Busca-se, com isso, transformar a escola em um espaço colaborativo, dialógico e reflexivo, a fim de criar redes de experiências entre os professores e evidenciar que os saberes da atuação docente são múltiplos: “eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social” (Kleiman, 2008, p. 511).

Por intermédio das práticas sociais, cada professor percebe e ressignifica a vivência em experiência (Bondía, 2002) por meio do contínuo convívio com os outros sujeitos presentes no cotidiano pessoal e profissional. Uma política formativa que articule saberes, concepções e práticas reivindica transformar a prática em conhecimento e as experiências dos professores no fio condutor das tramas formativas. Na concepção de Nóvoa (2011, p. 51), como a formação continuada de professores ainda é orientada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente, “impõe-se inverter esta longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação”.

São pertinentes, nesse debate, as considerações de Kleiman (2001) sobre a necessidade de uma formação estabelecida a partir de práticas contextualmente situadas e as provocações de Street (2007) sobre a relevância de trazer à cena o repertório cultural dos sujeitos, visando a conectar a teoria com as experiências historicamente construídas. Esses processos epistêmicos tornam-se essenciais para problematizar a práxis docente e (re)discutir a curiosidade ingênua e a epistemológica, pois, conforme Freire (2015), nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia ao exercício da criticidade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

A concepção de letramento adotada nesta investigação é a de letramento como prática sociocultural imersa nas relações culturais e de poder. Essa acepção, tecida em uma arena de conflitos sociolinguísticos, dialoga com a concepção de letramento como prática cultural e social (Street, 2007), que requer outros (multi)letramentos do professor. Para Kleiman (2009, p. 21), o “letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional”. É preciso, pois, reduzir as distâncias entre as ações realizadas no contexto de formação docente e as práticas docentes e pedagógicas agenciadas no cotidiano escolar.

Nesse processo formativo em devir, Kleiman (2008) elabora uma síntese que denota a nossa compreensão, ressaltando a responsabilidade dos agentes formadores nos processos de letramento do professor, ao buscarem equilíbrio e conexões entre os saberes teóricos e as práticas socioculturais de letramento:

Assim, acreditamos ser possível dizer que é o professor familiarizado com as práticas de letramento acadêmicas (entre outras) quem determina quais são os limites e as possibilidades dos saberes teóricos que subsidiam sua disciplina de ensino. Sem os demais saberes, perceberá constantemente os limites dos saberes especializados; munido de outros saberes, multiplicará as possibilidades acenadas pelo saber teórico, em função da segurança decorrente de seu conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. Portanto, em última instância, somos nós, os formadores dos professores, que demarcamos os limites, mas, sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino da língua escrita (Kleiman, 2008, p. 512).

Vê-se, com isso, a necessidade de uma formação que inter-relacione as práticas de letramentos acadêmicos com os letramentos *no e para* o local de trabalho, uma formação que provoque o professor a interagir com os objetos da cultura letrada e assumir-se como ator e autor de suas práticas, reconhecendo-se como sujeito multiletrado. Uma formação capaz de intercambiar experiências culturais com as práticas sociais próprias à esfera escolar, levando o professor a se reconhecer e atuar como agente de letramento<sup>9</sup> na arena escolar.

Nesse sentido, a trilha a perseguir é construir uma formação continuada de professores no interior da profissão. A despeito disso, Nóvoa (2009, p. 44-45), com razão, argumenta:

---

<sup>9</sup> O conceito de agente de letramento que embasa este estudo está relacionado à definição de Kleiman (2006, p. 21): “O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo”.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Discutir as ações dos programas de formação continuada com os professores significa valorizar as experiências docentes e trazer a formação para dentro da profissão. Ao considerar os professores como atores centrais para a mudança educacional, a formação continuada passa a ser um processo essencial para agenciar reflexão crítica sobre a prática e, por conseguinte, construir trilhas metodológicas necessárias a atenuar os dilemas enfrentados em cada rede de ensino ou escola. A formação continuada no cotidiano produz novas experiências didático-pedagógicas, já que o movimento de ação-reflexão-ação, realizado por todo o corpo docente, permite problematizar as situações vividas no meio escolar. Significa dizer que, na formação continuada, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2015, p. 25).

A partir dessa concepção freiriana, este estudo se justifica por dois fatores: a urgência de analisar os programas de formação continuada realizados a partir de 2012 na rede pública de ensino monte-santense e suas implicações para a educação contextualizada no campo; e a necessidade de discutir, com os professores — atores da formação e do processo educativo os desafios que a educação do campo enfrenta para a promoção de uma educação contextualizada. A relevância acadêmica e social deriva dos estudos e discussões situados sobre os programas de formação continuada, constituindo-se em uma técnica para aprofundar a compreensão epistemológica e conceitual sobre a formação continuada de professores de escolas do campo. As contradições, as críticas, as proposições, as incoerências, os avanços e os desafios contribuem para repensar a abordagem sobre o objeto de estudo em outros espaço-tempos.

É relevante salientar que a formação continuada tem sido discutida e entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito aos diferentes saberes e na experiência docente (Brasil, 2018). Com efeito, os professores precisam se organizar para trabalhar colaborativamente, pois essa atitude poderá favorecer a formação e a reconfiguração da prática de forma colaborativa e responsiva. A despeito do trabalho colaborativo, Imbernón (2010, p. 65) diz com razão:

[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar as respostas melhores às situações problemáticas da prática [...] cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo.

Torna-se necessário construir uma comunidade de prática formativa, tendo o trabalho em equipe e a formação colaborativa no interior das escolas como gênese de um processo no qual os professores e seus contextos são fios condutores para criar outras versões formativas. Essa premissa, aliada à imersão empírica e às escrevivências no contexto da pesquisa, levou-nos a esboçar uma vereda epistemológica para conjugar três domínios fundantes: formação continuada, educação do campo e multiletramentos.

Para trazer à cena o objeto de estudo, defendemos que a **formação continuada** pareça considerar: a vida *da* e *na* comunidade, do local ao global, e realizar-se de modo colaborativo (Imbernón, 2010, 2011); a escola como *locus* privilegiado da formação, os saberes docentes e o ciclo de vida dos professores (Candau, 1996); os saberes da docência — a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 2002); a análise das práticas de letramento no local de trabalho (Kleiman, 2001); formar-se é mais importante do que formar (Nóvoa, 2001); os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014); as relações “*docência*” e o inacabamento profissional (Freire, 2015); e, as dimensões institucionais, questões profissionais e referenciais públicos (Nóvoa, 2022).

Considerando esses referenciais, interessam-nos as reflexões sobre **educação do campo** pautadas nesta defesa: educação do campo como direito dos povos do campo (Arroyo, 2012); educação do campo a partir de políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo (Arroyo, 2007); educação do campo que não ignora o chão que pisa (Martins, 2006); educação do campo colada ao território, à terra, à cultura e à tradição do campo (Arroyo, 2007); educação como direito ao saber, ao conhecimento e à cultura produzida socialmente (Arroyo, 2011); e uma educação *no* e *do* campo (Caldart, 2002, 2009).

O debate sobre os **multiletramentos** tem sua gênese na relevância da prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora (GNL, 2021; Rojo, 2012) para os processos formativos e educativos na contemporaneidade. Interessa-nos as reflexões que defendem a linguagem como um sistema de signos social e histórico, que permite aos falantes comunicar-se e dá sentido à realidade social (Bakhtin, 2014); letramentos como construções sociais situadas (Rojo, 2009; Street, 2014); e, multiletramentos como conceito que abrange a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012; GNL, 2021).

Considerando esses aspectos e conexões, a dissonância entre os programas formativos e as realidades vividas pelos docentes — tensão epistêmica que permeia o cenário educacional monte-santense — precisa ceder espaço para uma formação colaborativa e situada, pautada em atos formativos nos quais os professores ensinam e (re)aprendem a partir da ação-reflexão-ação

das próprias práticas. Portanto, estudar e discutir, no contexto monte-santense, os programas de formação continuada de professores realizados desde 2012, sob o olhar multidimensional do pesquisador e dos interlocutores da pesquisa, possibilita construir conhecimentos colaborativos, críticos e situados, evidenciando os limites impostos pelas ações formativas, as significações e as possibilidades pedagógicas produzidas pelos professores no contexto de atuação.

### 1.3 FORMAÇÃO E PESQUISA NA(S) ESCOLA(S): SITUANDO OS COLABORADORES E OS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

*A formação, na minha visão, ela tem três eixos estruturantes que é o ensino, a pesquisa e a extensão.*  
(Professor Freiriano, 2024)

O enunciado em epígrafe apresenta a compreensão do professor Freiriano, colaborador deste estudo, sobre a relação entre formação e pesquisa na arena escolar. Ao expressar a tríade ensino, pesquisa e extensão como pilares formativos, o docente expõe sua concepção e estimula o acesso ao campo empírico para uma investigação com dupla função: pesquisa e formação.

A entrada no campo de pesquisa científica é uma etapa de grande relevância no processo investigativo, notadamente em um estudo de caso coletivo (André, 2008), realizado a partir da pesquisa colaborativa, no qual as indagações e os objetivos do estudo se relacionam com as demandas pessoais e profissionais dos professores em seus contextos. O campo, para Macedo (2009, p. 95), “é um contexto cultural e político com o qual temos que dialogar e negociar a nossa presença. Este momento se constitui na complexidade de seres humanos pensando com e sobre seres humanos”. Nessa interlocução, valores como ética, empatia, escuta sensível, solidariedade e compreensão responsiva são fundamentais à tessitura do estudo.

A pesquisa se consolida a partir do contato com os professores por intermédio de três questionários exploratórios sobre as seguintes temáticas: Educação do Campo e Formação Continuada; Educação, Tecnologias Digitais e formação permanente; Programas formativos — Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Escola da Terra. Esses questionários, realizados no Google Forms entre dezembro de 2021 e janeiro de 2023, contribuíram para estabelecer os critérios de escolha dos interlocutores, definir os professores colaboradores e subsidiar a elaboração do questionário central do estudo, *Formação Continuada, Educação do Campo e Multiletramentos: entre memórias, contextos e ressonâncias*, realizado entre setembro de 2023 e março de 2024.

Para esclarecer os movimentos do estudo aos partícipes, na descrição do questionário, apresentamos sumariamente a pesquisa e, em uma seção do formulário, disponibilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que esclarece os objetivos, os critérios éticos da pesquisa, a quantidade de questões do questionário e as próximas etapas do estudo: entrevista narrativa e sessões reflexivas. Ademais, solicitamos a participação na pesquisa e a autorização para publicar os resultados obtidos em produções acadêmico-científicas, por meio de uma cessão de direitos autorais, antes que o respondente tivesse acesso às perguntas.

A escolha dos colaboradores deste estudo — nove professores do Ensino Fundamental — anos iniciais (todos efetivos na rede pública de ensino) — aconteceu com base nestes critérios: desejo de participar da pesquisa; lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental — anos iniciais em escolas do campo de Monte Santo, Bahia; exercer a docência há mais de doze anos na rede pública de ensino monte-santense; e ter atuado como professor-cursista do PNAIC e/ou Escola da Terra. Assim, delineamos também os critérios de exclusão: desinteresse em participar do estudo ou não estar dentro dos critérios de inclusão supracitados. Obedecendo aos preceitos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos, o estudo garantiu aos participantes a opção de desistência da investigação em qualquer etapa da pesquisa.

Ao definir os critérios de escolha dos colaboradores da pesquisa, passamos a organizar os documentos necessários para submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), visando obter autorização para iniciar a imersão empírica, pois o estudo envolve o contato direto com seres humanos. Feito esse processo burocrático, a pesquisa foi aprovada por meio do parecer nº 5.401.708 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 57941522.7.0000.0057, considerando os objetivos e os benefícios sociais, acadêmicos e científicos, bem como os riscos mínimos aos colaboradores da pesquisa.

Em face da imersão empírica na rede de ensino — notadamente nas escolas em que atuam os professores colaboradores —, apresentamos a proposta de pesquisa ao secretário municipal de Educação e Cultura e obtivemos a anuência deste órgão educacional a partir da assinatura do termo de autorização para pesquisa acadêmico-científica na rede de ensino. Esse termo nos autorizou a realizar a pesquisa no contexto municipal, respeitando os preceitos éticos.

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP e a aquiescência da SMEC, estabelecemos contatos informais, por meio do *WhatsApp* ou em reuniões pedagógicas da rede municipal de ensino, com os professores, para convidá-los a participar da pesquisa doutoral. Esse movimento reforçou a importância da pesquisa no contexto municipal e elevou a relevância social do estudo, visto que partilhamos de inquietações educacionais e formativas semelhantes às de nossos pares. Nesses diálogos, oito professores que atendiam aos critérios de escolha dos

participantes demonstraram interesse em participar da pesquisa e, no decorrer da realização do questionário central, uma professora também se dispôs a colaborar com o estudo.

A pesquisa ganha dimensão no contexto monte-santense, notadamente em oito escolas do campo — *locus* deste estudo de caso coletivo, onde atuam os participantes do estudo. A opção pelo *locus* se deu pela imersão contextual na rede de ensino e pela importância de pesquisar percepções oriundas de diferentes contextos educativos, considerando que Monte Santo, conforme o Decreto Municipal nº 117/2019, organiza seus povoados e fazendas em nove Regiões Administrativas (RA). No âmbito da educação, as RA são denominadas de polos educacionais e servem para o planejamento e a organização das ações educativas do município: RA-I, Polo Sede; RA-II, Polo do Jenipapo de Baixo; RA-III, Polo da Mandassaia; RA-IV, Polo da Pedra Branca; RA-V, Polo do Saco Fundo; RA-VI, Polo da Pedra Vermelha; RA-VII, Polo do Alto Alegre; RA-VIII, Polo da Praça; e RA-IX, Polo da Soledade (Monte Santo, 2019).

Os professores, colaboradores deste estudo, atuam em escolas situadas nestes sete polos educacionais: Polo do Jenipapo de Baixo, Polo da Mandassaia, Polo do Saco Fundo, Polo da Pedra Vermelha, Polo do Alto Alegre, Polo da Praça e Polo da Soledade. A Figura 02 apresenta o espaço territorial de Monte Santo, Bahia, e situa geograficamente as oito escolas, nomeadas por pseudônimos, nas quais atuam os professores participantes do estudo.

Figura 2 — Espaço territorial de Monte Santo e localização das unidades escolares nas quais atuam os professores participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Vê-se que a localização das escolas que constituem as realidades empíricas contempla os extremos do município, não se limitando somente a uma unidade escolar. Essa multiplicidade de realidades sociocultural, geográfica, política e educacional torna esta pesquisa um estudo de caso coletivo, pois não se concentra em apenas uma única escola (André, 2008). O foco não é somente as escolas específicas, mas as revelações e percepções dos professores — atores sociais — sobre as implicações dos programas de formação continuada realizados desde 2012 na rede de ensino monte-santense para a promoção de uma educação contextualizada no campo.

Esse espaço-tempo é propício para agenciar momentos nos quais os professores sejam ouvidos e também possam narrar sobre si, visto que os programas de formação continuada são pensados para os professores, não com os professores. Essa realidade provoca desconexão entre a teoria idealizada e as práticas realizadas, exigindo estudos e discussões colaborativas com os professores — atores sociais dos processos educativos e formativos em cada escola. Esse processo demanda discussão contextual, rigor científico e ética no decorrer da pesquisa. Em função disso, nomeamos as escolas e os professores colaboradores por codinomes.

Os nomes fictícios, utilizados nesta investigação e em futuras produções oriundas desta pesquisa, foram escolhidos pelo pesquisador e validados pelos participantes na *Carta-convite: escolha do codinome*, lida e assinada por cada interlocutor durante a entrevista narrativa. Na carta de escolha do codinome, além de duas justificativas para a escolha do nome fictício, oriundas de enunciados expressos no questionário central, cada participante teve a opção de concordar com o codinome ou apresentar outro nome ficcional. Todos os participantes concordaram com o pseudônimo proposto pelo pesquisador.

A maioria dos professores colaboradores (seis) reside na localidade onde a escola se situa, enquanto os outros três moram em povoados adjacentes. O Quadro 1, a seguir, nomeia os participantes por codinomes, apresenta a formação em nível de licenciatura, idade, tempo de docência, carga horária e o pseudônimo das escolas nas quais atuam.

Quadro 1 — Situando os participantes da pesquisa.

<b>Codinomes</b>	<b>Formação/Licenciatura</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Escola em que atua [pseudônimo]</b>	<b>Carga horária</b>
Encantadora	Normal Superior	Entre 50-60	36 anos	Vila Mágica	40 horas
Criativo	Licenciatura em Pedagogia	Entre 30-40	18 anos	Educação Criativa	40 horas
Inovação	Licenciatura em Pedagogia	Entre 40-50	16 anos	Arte e Encanto	20 horas
Esperança	Licenciatura em Pedagogia	Entre 40-50	17 anos	Estrela do Saber	20 horas
Pesquisador	Licenciatura em Pedagogia	Entre 40-50	18 anos	Conexão no Campo	40 horas
Literário	Licenciatura em Pedagogia	Entre 30-40	15 anos	Talento e Sabedoria	40 horas

Resiliente	Normal Superior	Entre 40-50	26 anos	Talento e Sabedoria	40 horas
Freiriano	Licenciatura em Pedagogia	Entre 30-40	15 anos	Esperançar no Sertão	20 horas
Resistência	Letras e Pedagogia	Entre 40-50	23 anos	Educa e Emancipa	40 horas

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

Após essas informações preambulares, trazemos à narrativa uma breve apresentação dos professores colaboradores, compreendendo que a riqueza das experiências e a complexidade do dever educativo-formativo desses docentes não cabem em concisas linhas escritas. Essa breve descrição deriva das informações apresentadas no questionário central do estudo e dos diálogos estabelecidos durante a entrevista narrativa, realizada individualmente com cada professor.

A professora **Encantadora** é uma bússola de experiências docentes. Atua há 36 anos na educação básica e está na faixa etária de 50 a 60 anos. Possui Normal Superior e especialização em Psicopedagogia. Com larga experiência na gestão escolar e na docência em turmas seriadas e multisseriadas do Ensino Fundamental — anos iniciais, Encantadora demonstra engajamento e compromisso com a educação do campo. Participou de diversos programas educacionais e se posicionou contra o fechamento de escolas em pequenas comunidades rurais. A professora fala sempre com grande entusiasmo sobre as experiências formativas e também sobre a docência. É responsável, organizada e exercita a partilha de saberes e práticas com os pares.

O professor **Criativo** está na faixa etária de 30 a 40 anos e atua há 16 anos na educação básica. É graduado em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É um docente curioso, gosta de expressar suas experiências e defende a criatividade na formação. Narra, com entusiasmo, o seu ingresso na docência, demonstra engajamento com a educação no contexto do campo e acredita no poder transformador da escola. É comprometido com a docência e colaborativo no espaço escolar.

A professora **Inovação** é uma docente que inova e ressignifica cotidianamente a sua prática. Trabalha há 16 anos na educação básica e está na faixa etária de 40 a 50 anos. Possui graduação em Pedagogia e duas especializações: Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inovação narra, com empolgação, os movimentos de entrada na docência, os caminhos já percorridos e os saberes e sabores partilhados nos espaço-tempos de atuação. Demonstra compromisso com a educação básica no contexto do campo, enaltece a troca de experiências entre os pares e busca inovar as formas de ensinar e aprender. É uma professora organizada, comprometida e alegre.

A professora **Esperança** evoca o esperançar freiriano. Está na faixa etária de 40 a 50 anos. Atuando há 17 anos na educação básica, essa docente demonstra envolvimento com a

educação local, valoriza a troca de experiências entre as colegas da escola e da rede. É graduada em Pedagogia e possui duas especializações: Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, Pedagogia Histórico-Crítica. Está realizando uma pós-graduação *lato sensu* em Neuropsicopedagogia. Narra, com entusiasmo, a alegria de presenciar seus alunos começando a ler e a escrever as primeiras palavras. É uma professora responsável, organizada e colaborativa na instituição escolar.

O professor **Pesquisador** é um colaborador desde a pesquisa do mestrado. Está na faixa etária de 40 a 50 anos e atua há 17 anos na educação básica. É graduado em Pedagogia e possui especialização em Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É um professor muito envolvido com a educação nas localidades em que atua, apresenta bom domínio das tecnologias digitais, gosta de pesquisar para construir novos saberes e práticas e é muito colaborativo no espaço escolar. Pesquisador narra, com alegria, suas experiências e vivências educacionais construídas no exercício da docência e reforça a necessidade de o docente assumir-se como professor-estudante ao enfatizar que está realizando uma especialização em Neuropsicopedagogia.

O professor **Literário** é um homem que (des)ata nós e faz arte com as palavras. Atua há 16 anos na educação básica e está na faixa etária de 30 a 40 anos. É graduado em Pedagogia e possui duas especializações: Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Pedagogia Histórico-Crítica. Com brilho nos olhos, narra o ingresso na docência e destaca a sua mãe como mulher e professora inspiradora. Demonstra implicação com a docência no campo e utiliza a literatura para dar leveza às suas narrativas. É um professor atento às transformações da sociedade e apresenta um olhar crítico sobre a realidade escolar e o mundo social. Suas narrativas são carregadas de reflexão, musicalidade e compromisso com a educação pública.

O professor **Resiliente** é um profissional perspicaz e experiente. Atua há 26 anos na educação básica e está na faixa etária de 40 a 50 anos. Possui o curso Normal Superior e duas especializações: Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização e Letramento: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com serenidade, narra o seu ingresso na profissão em uma turma multisseriada e descreve os desafios sociopolíticos vivenciados à época. Resiliente é um professor engajado com a educação pública, comprometido com a ação docente e pacífico com as palavras. Suas narrativas são cheias de pistas, reflexões e exemplos práticos.

O professor **Freiriano** é um docente cujas palavras evocam Paulo Freire. É graduado em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar. Atua há 16 anos na educação básica e está na faixa etária de 30 a 40 anos. Suas narrativas são repletas de criticidade formativa,

responsabilidade pedagógica e compromisso com a educação pública. É engajado com a docência no campo e revozeia Paulo Freire para apresentar um olhar plural sobre a realidade educacional e o mundo social. Com prudência, Freiriano expressa o seu olhar crítico sobre as forças externas que interferem no processo educativo e acredita que a educação é um vetor de transformação social. É responsável, organizado e colaborativo no espaço escolar.

A **professora Resistência** é uma docente emancipada. Está na faixa etária de 40 a 50 anos e atua há 23 anos na educação básica. É graduada em Letras — Português/Inglês e em Pedagogia, e possui duas especializações: Gestão Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica. Sua história é permeada por lutas e resistência nos movimentos sociais; suas narrativas trazem ações educacionais cuja emancipação é o foco do ato educativo, e suas experiências são fontes de reflexão e significação da docência no campo. Engajada politicamente com os movimentos sociais e com a educação do campo, Resistência é uma profissional responsável, organizada e colaborativa na arena escolar. Crítica e sorridente, segue estudando e pesquisando para desvelar outros caminhos educacionais que possam significar a educação no e do campo.

A diversidade de perfis docentes torna o estudo mais pujante, haja vista que as múltiplas formações, os tempos de docência e de inserção nas escolas mobilizam leituras singulares sobre os sentidos e a eficácia das ações e programas de formação, trazendo à discussão não somente as prescrições formativas e as realidades socioculturais, mas também as ações e estratégias de ressignificação dos saberes e práticas. Portanto, ao considerar a multiplicidade dos sujeitos e dos contextos, o estudo se torna mais relevante às nuances do cotidiano escolar, comprometido com propostas formativas contextualizadas e transformadoras.

A descrição sumária de cada colaborador reforça que os professores são os atores sociais que oxigenam este estudo. Mas, concebendo que nossos discursos e narrativas não são somente nossos, pois resultam das experiências, relações sociais e construções formativas realizadas com outros sujeitos, nos múltiplos espaço-tempos de vida e atuação, há outros atores das escolas nas quais os professores atuam que têm relevância na construção desta tese: dirigentes escolares, coordenadores pedagógicos e demais docentes das escolas e da rede municipal de ensino. Esses profissionais, mesmo sem participar diretamente da investigação, provocam-nos a refletir sobre a realidade empírica na medida em que são membros críticos-reflexivos das escolas e partilham suas concepções, experiências, reflexões e inquietações nos espaços de diálogo e formação na rede de ensino e nas escolas. Essas reflexões, articuladas com as experiências dos professores colaboradores, tornam-se fundamentais para analisar os programas de formação continuada que constituem o *corpus* investigativo desta pesquisa.

#### 1.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

*Os programas são criados por governos, é, são de governo e não política pública, aí são interrompidos de tempos em tempos.*  
(Professora Inovação, 2024)

A interrupção dos programas formativos, enunciada em epígrafe, é um tema relevante, sobretudo quando falamos da educação básica, pois a descontinuidade dessas ações implica na política educativa e compromete a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Sem uma política pública educacional a longo prazo, estudar as ações e os programas formativos é uma operação teórico-metodológica necessária ao contexto educacional monte-santense, pois a pesquisa pode revelar as implicações, as permanências e os silenciamentos das múltiplas ações formativas realizadas, apontando caminhos colaborativos, situados e transformativos.

Analisar os programas de formação continuada de professores, promovidos a partir de 2012, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo, para estabelecer o foco desta pesquisa exigiu caminhar por veredas que vinculam as leituras teóricas aos dados empíricos, produzidos por meio de diálogos e questionário *on-line* com os colaboradores. Os programas de formação continuada (Tabela 1) constituem o caso estudado, tendo como opção estratégica os dois programas de maior abrangência: PNAIC e Programa Escola da Terra.

O PNAIC, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), concedeu bolsa de estudos aos professores cursistas, distribuiu obras literárias, livros didáticos e materiais pedagógicos, enfatizou a formação dos professores alfabetizadores do ciclo da alfabetização, contou com professores-formadores para promover a formação e teve as universidades como agentes na gestão e elaboração dos materiais. Em razão das intercorrências municipais, foi desenvolvido no território monte-santense de 2013 a 2016, e os professores que alcançaram o mínimo de 75% de frequência nos encontros presenciais foram certificados em nível de aperfeiçoamento.

O Programa Escola da Terra, realizado de outubro de 2015 a outubro de 2016, teve a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-epistemológico e enfatizou a formação continuada de professores de escolas do campo com turmas multisseriadas. O programa é um marco nas memórias formativas monte-santenses, pois a formação foi desenvolvida em duas categorias: curso de aperfeiçoamento, com carga horária de 200 horas, para quem não possuía uma graduação completa; e, especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para quem tinha graduação. Assim, cada docente que fez as tarefas propostas nos seis módulos e entregou o

relatório técnico-científico recebeu o título de *Especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para Escolas do Campo*, chancelado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

É evidente que outros programas fazem parte do processo formativo dos professores de Monte Santo a partir de 2012; mas, concebendo a formação continuada como direito docente, os programas formativos precisam partir desta premissa: “melhor articulação entre as teorias e práticas, preparando o professor para sua atuação em diferentes contextos, proporcionando-lhe a oportunidade de interagir com a cultura e a história que permeia a escola, resgatando juntamente com os alunos a identidade da Educação do Campo” (Degrande; Gomes, 2021, p. 57). Esse é um pilar central para se pensar e efetivar ações de formação com, e não só para, os professores, *no* e a *partir* do cotidiano escolar.

Para colocar em realce os programas formativos realizados no contexto municipal, organizamo-los na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 — Programas de formação continuada direcionados aos professores que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais.

<b>Período</b>	<b>Programas</b>	<b>Instituição promotora</b>
2005-2016	Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT)	Movimento de Organização Comunitária (MOC) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME)
2012-2016	Pacto pela Educação / Pacto Bahia	Universidades públicas em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)
2013-2016	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC	Universidades públicas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).
2015-2016	Programa Escola da Terra	Universidade Federal da Bahia (UFBA).
2020-2020	Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos	União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e entidades parceiras.
2020-2021	Conexões Camponesas	Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
2020-2022	Programa Tempo de Aprender Práticas de Alfabetização	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC).
2019-2022	Alfabetização Baseada na Ciência — ABC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC).
2022-2022	Programa Formação de professores do Campo — Formacampo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
2023-2023	Programa Formação de professores do Campo — Formacampo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
2024-2024	Programa Formação de professores do Campo — Formacampo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
2025-2025	Programa Formação de professores do Campo — Formacampo	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
2024-2025	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

O Programa Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) a realidade do campo surgiu na Bahia em 1993, inspirado na metodologia do Serviço de Tecnologia Alternativa<sup>10</sup> (SERTA). Baseia-se na formação de professoras de escolas do campo, gestores escolares, atores sociais da sociedade civil e coordenações municipais a fim de garantir uma educação contextualizada no campo. Resultado da parceria entre o Movimento de Organização Comunitária (MOC), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), as secretarias municipais de educação e os movimentos sociais, o programa nasce do desejo coletivo de melhorar a qualidade social da educação nas escolas do campo situadas no semiárido baiano.

Com esse propósito, o CAT vigorou na rede pública de Monte Santo de 2005 a 2016, porém foi desidratado a partir de 2013, na medida em que passou a ser realizado em sincronia com o Pacto Bahia, apenas em turmas de 4º e 5º anos<sup>11</sup>. Com encontros presenciais no início de cada unidade, para definir o tema geral e realizar o planejamento das ações a serem desenvolvidas em âmbito pedagógico, no Ensino Fundamental — anos iniciais, o programa enfatizou a realidade das escolas do campo e promoveu exitosas experiências educacionais na rede de ensino; entretanto, sem investimento, significação e inovação da proposta didática, passou a ser questionado e, aos poucos, perdeu o entusiasmo de muitos professores.

O Programa Estadual Pacto pela Educação (Pacto Bahia), instituído pelo Decreto nº 12.792, de 28 de abril de 2011, é uma parceria do Estado com os municípios baianos, em regime de colaboração, visando melhorar a educação básica nas escolas públicas estaduais e municipais da Bahia. O objetivo do programa é promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. O decreto que o institui, em seu parágrafo único, apregoa que esse objetivo será alcançado com a implementação das condições necessárias para que, a partir do 4º ano do Ensino Fundamental — anos iniciais, os alunos tenham pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O documento apresenta, ainda, as diretrizes e define as responsabilidades e atribuições das esferas estadual e municipal.

A partir dos eixos de abrangência — formação continuada para professores do Ensino Fundamental — anos iniciais, gestão e avaliação —, a implantação do programa na rede pública de ensino de Monte Santo deu-se em 2012, com encontros formativos, ministrados por

---

<sup>10</sup> O Serviço de Tecnologia Alternativa, com sede no estado de Pernambuco, desenvolve a proposta conhecida como Proposta Pedagógica de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), a qual foi fonte de inspiração para a elaboração do Projeto CAT.

<sup>11</sup> Quando o PNAIC foi instituído na rede, em 2013, com ações formativas no 1º, 2º e 3º anos, as ações do CAT deixaram de ser realizadas no primeiro ciclo da alfabetização.

professores-formadores<sup>12</sup> com os docentes do primeiro ciclo da alfabetização. A proposta de alfabetizar letrando estabeleceu os tempos para garantir a eficiência pedagógica a partir de rotinas didáticas e dos denominados tempos para alfabetizar letrando: tempo para gostar de ler, roda de leitura e oralidade, lendo e compreendendo, tempo de aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito (Simonetti, 2011).

As ações formativas do programa, realizadas na rede pública de ensino monte-santense em 2012, foram descontinuadas em 2013, quando o PNAIC foi implantado na rede. Naquele ano, houve uma reorganização político-formativa da rede pública para compatibilizar mais de um programa educacional; por conseguinte, as ações do Pacto Bahia se voltaram ao ciclo complementar da alfabetização (4º e 5º anos), vigorando em coexistência com o CAT até 2016.

O Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Seccional Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/Bahia) e a Fundação Itaú Social, teve como propósito a ação formativa como condutora da escrita dos referenciais curriculares, desenvolvendo nos atores e autores de currículo a autonomia e a autoria. A formação foi realizada de maio a novembro de 2020, por intermédio de *lives* no canal Web TV Undime Bahia, ministradas por educadores e estudiosos renomados na Bahia e no Brasil. Esse processo formativo culminou na elaboração do Referencial Curricular de Monte Santo (RCMS) — Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O curso Conexões Camponesas deriva do Projeto de Extensão do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do grupo de pesquisa Educação do Campo: trabalho, contra-hegemonia e emancipação humana. Objetivando fortalecer a política de educação do campo nos sistemas e redes de ensino municipais do estado da Bahia, trazendo contribuições para a organização do trabalho pedagógico, o curso foi realizado no YouTube, entre 2020 e 2021, no canal TV UNEB — CAECDT, tendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como espaço para diálogos e interações entre os participantes.

As aulas on-line, realizadas no YouTube por renomados professores-pesquisadores de universidades públicas, sempre às segundas-feiras, às 19h, foram programadas para um período de 12 meses. Ao término de cada aula, os participantes deveriam responder a um formulário disponibilizado no chat ou na descrição do vídeo, realizando a avaliação da aula, seguida de

---

<sup>12</sup> A partir de 2013, as ações do programa voltaram-se ao ciclo complementar da alfabetização — 4º e 5º anos —, em sincronia com o CAT, visto que as ações formativas do 1º ao 3º passaram a ser realizadas pelo PNAIC.

uma síntese do conteúdo, articulada com as referências propostas no AVA. Essas atividades (aula, estudo e síntese) constituíam a carga horária total do curso: 170 horas.

O curso, amplamente divulgado na rede de ensino, trouxe à discussão temas relevantes à educação do campo e contou com a participação de muitos professores da rede. Contudo, por ter sido desenvolvido no período pandêmico, poucos profissionais conseguiram assistir às aulas e realizar todas as tarefas propostas, necessárias à certificação integral.

O Tempo de Aprender é um programa de alfabetização com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Oriundo da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, o programa Tempo de Aprender, desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Plataforma AVAMEC), propõe ações estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais da alfabetização.

Em razão dos repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às Unidades Executoras (UEx) das escolas da rede pública de ensino, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), realizados em 2021 e 2022 e relacionados às ações do Tempo de Aprender em cada escola, o curso Prática de Alfabetização — ação formativa do programa, com carga horária total de 30 horas — foi amplamente divulgado na rede de ensino.

O curso Práticas de Alfabetização apresenta um conjunto de estratégias de ensino e atividades relacionadas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental — anos iniciais, baseadas em evidências científicas e com caráter prático, como enuncia a descrição do curso na plataforma. Os conteúdos são úteis também para crianças do último ano da pré-escola que, apesar de não estarem sendo alfabetizadas, já podem desenvolver habilidades indutoras a esse processo. Na prática, os professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização constituem o público-alvo do curso, de perspectiva homogeneizadora.

O curso on-line Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) é resultado de uma parceria internacional com instituições portuguesas renomadas. No Brasil, participam dessa parceria o Ministério da Educação e Cultura, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Universidade Federal de Goiás (UFG). O curso possui carga horária de 180 horas, é gratuito e disponível na Plataforma AVAMEC a qualquer cidadão interessado. O escopo do curso conta com materiais de leitura, tarefas de estudo e vídeos concernentes com os princípios da gamificação e dos recursos abertos.

O Programa Formação de Professores do Campo (Formacampo), realizado em 2022, 2023, 2024 e em andamento em 2025, resulta de uma parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC) com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB), com o apoio das seguintes instituições: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). *Lives*, minicursos, seminários, fóruns, congressos e oficinas são algumas das ações do programa, que visa realizar atividades de extensão por meio da formação continuada de profissionais da educação que atuam em escolas do campo.

O curso, amplamente divulgado no contexto municipal, traz ao debate diversos temas fundamentais à educação do campo, mas a participação efetiva dos professores nos estudos e discussões realizados durante as *lives* formativas ainda é um desafio a superar. Conforme os dados da SMEC, dos 80 professores inscritos em 2022, apenas 15 concluíram o curso de 80 horas; e dos 112 inscritos em 2023, apenas 20 realizaram as tarefas exigidas (assistir às *lives*, assinar a frequência e fazer a produção referente às *lives*) para a certificação de 120 horas.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, tem como objetivo garantir o direito à alfabetização das crianças do país até o final do 2º ano do Ensino Fundamental — anos iniciais. O primeiro ciclo do compromisso, realizado em 2024, teve como foco a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, com ênfase na fluência em leitura. Para enfatizar esse tema, um curso com carga horária de 40 horas foi disponibilizado na Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Ao discutir as implicações do CNCA para a alfabetização em uma escola pública de Monte Santo/BA, Oliveira e Neiva (2025) constataram que os professores preferem encontros formativos sistêmicos e presenciais, em vez de formações virtuais. Consequentemente, o curso disponível na plataforma não atende às demandas formativas dos docentes.

Nessa perspectiva, as ações educacionais do compromisso desconsideram os desafios sociopolíticos e socioculturais que interferem no processo de alfabetização. Por conseguinte, o CNCA tem se notabilizado como um compromisso nutrido de burocracias, descontextualizado, desprovido de escuta e com pouca experiencição formativa junto aos professores. Essas nuances, somadas às inúmeras e descontínuas ações em nível nacional, levam os “professores a viverem em constante tensão e descrédito com os programas lançados pelo governo federal que não têm nenhuma garantia de continuidade e coerência” (Oliveira; Neiva, 2025, p. 21).

A diversidade de programas e o misto de objetivos e *modus operandi* demonstram que a formação continuada de professores é uma das preocupações dos órgãos gestores. Entretanto,

é importante questionar: quais as implicações teórico-práticas desses programas à docência no campo? Quais os porquês de tantas descontinuidades? Quais as relações entre os objetivos dos programas e os anseios formativos dos professores? Qual a relação entre as arenas discursivas de autoria dos programas e o contexto escolar do campo? Essas provocações instigam-nos a pensar sobre a necessidade de estudar o contexto e escutar os professores — atores sociais — sobre as ações já empreendidas e sobre os caminhos a perseguir.

Os diversos programas de formação continuada desenvolvidos no contexto do estudo revelam a inexistência de uma política formativa municipal e, por conseguinte, não asseguram uma formação contextual e sistêmica, visto que formações aligeiradas não são suficientes para engendrar mudanças significativas no processo educacional. Esses programas, cada um com suas facetas, provocaram implicações à docência dos professores; entretanto, a abrangência do PNAIC, ao envolver cerca de duzentos professores alfabetizadores, e os agenciamentos<sup>13</sup> de vozes, saberes e experiências no Programa Escola da Terra, ao contemplar cento e vinte professores de escolas do campo, são pilares que, somados à organização sistêmica dos encontros presenciais, justificam a opção estratégica por focalizar esses dois programas.

Esses programas levam-nos a pensar sobre uma formação continuada não apenas para os professores, pois acreditamos que a formação de professores do campo não pode ser um processo adaptacionista, que pensa nesses docentes como “outros sujeitos”, mas sim uma operação epistêmica cujas experiências e o cotidiano escolar agenciem os preceitos, concepções e práticas formativas. O desígnio é estudar as implicações do PNAIC e do Escola da Terra à docência em escolas situadas no campo, pois há especificidades que perfazem esse espaço-tempo: culturas, letramentos, modos de vida etc. Enlaçar os fios que (des)conectam os programas em análise é vital para compreender que pesquisa, ensino e formação continuada constituem uma trilogia para “transformar a realidade e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (Martins, 2013, p. 173).

Alinhavar esses nós exige subverter a lógica verticalizada de formação de professores, pensada e disseminada a partir dos gabinetes para todo o território nacional, com a finalidade de realizar teias formativas com os professores em seus cotidianos de atuação. A métrica não é negar os programas formalizados por instituições ou órgãos formadores, mas discutir suas proposições e bases epistêmicas de forma situada, com vistas à contextualização das metas e

---

<sup>13</sup> Para Deleuze e Guattari (1995), agenciamento significa a coexistência de multiplicidades que acoplam um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondentes, formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico). Reside aí a relevância de agenciar as vozes docentes em prol de uma formação *no* e a *partir* do cotidiano escolar.

estratégias formativas em uma dinâmica cujo saber da experiência (Bondía, 2002) seja o ponto agenciador das ações de formação continuada de professores, pois é necessário situar a proposta formativa para transformar os contextos e a docência no campo.

O desafio é subverter ações formativas pré-estabelecidas quando a maioria das escolas funciona com três ausências: “ausência de um estatuto, ausência de uma proposta pedagógica e ausência de um coletivo” (Martins, 2013, p. 181, grifos do autor). Essas ausências interferem no agenciamento de vozes e na problematização de programas formativos externos à escola, sobretudo a ausência de um coletivo, visto que “um coletivo deve funcionar como instância com função de *staff*, ou seja, a instância que constitui e gere o estatuto da escola, que define sua política, suas regras, suas escolhas, que constitui, executa a proposta pedagógica e monitora a conduta comum de todos/as e suas premissas” (Martins, 2013, p. 182).

Os programas de formação continuada realizados a partir de 2012 no território montesantense dão régua e compasso para compreender as implicações à educação contextualizada no campo, pois os programas medulares — PNAIC e Escola da Terra —, apesar de terem a formação continuada como foco, possuem fundamentos e perspectivas díspares: o PNAIC, ancorado no construtivismo, é um programa de formação continuada pensado e disseminado para todo o país; o Programa Escola da Terra, alicerçado na Pedagogia Histórico-Crítica<sup>14</sup>, é respaldado pelo Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado pelo governo federal em 20 de março de 2012 e regulamentado pela Portaria nº 86, de 2 de fevereiro de 2013, para oferecer formação continuada aos professores que atuam em escolas do campo.

As memórias formativas e as bases teórico-metodológicas desses programas são fios condutores para pensar em versões formativas que respeitem e contemplem as idiosincrasias das escolas do campo. São itinerâncias que permitem problematizar o dizer e o fazer, visando situar a formação para transformar o contexto educativo em um cenário no qual as mudanças socioculturais, econômicas e tecnológicas atravessam a instituição escolar. Para isso, é preciso esforço teórico-metodológico para interpretá-las, olhares multidimensionais para as premissas político-educacionais e esforço epistemológico para compreender as tendências por vir.

O processo formativo em análise é instaurado pelas ações do PNAIC, compromisso formal dos entes federados do país, a partir de 2012, com a finalidade de atender à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2014). Para alcançar esse

---

<sup>14</sup> Para Saviani (2021), a Pedagogia Histórico-Crítica se contrapõe ao modelo conteudista de ensino e defende o acesso ao conhecimento sistematizado, bem como sua compreensão, por parte do estudante, como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

objetivo, as ações do programa compreendem quatro eixos centrais: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e controle social; e mobilização (Brasil, 2012).

Para a formação continuada dos professores, definiram-se conteúdos próprios a cada etapa formativa do programa: em 2013, as ações foram iniciadas em todas as unidades da federação e tiveram como foco a alfabetização na perspectiva do letramento; em 2014, o propósito foi ampliar as discussões já realizadas, com ênfase em Matemática; e, em 2015, estimular a ação reflexiva dos professores sobre o tempo e os espaços escolares, além da integração entre os componentes curriculares, permeou o processo formativo.

Após três anos de existência, as temáticas de formação do programa ganharam novos olhares. Em 2016, a definição dos eixos formativos embasou-se nos resultados apontados pelas avaliações internas e externas, nas matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e nos direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC. A partir de 2017, o programa passou a compor uma política educacional sistêmica, trabalhando a alfabetização na idade certa, incluindo a Educação Infantil. O que era para ser o espaço-tempo de avaliação e ressignificação do programa transformou-se no marco da descontinuidade, uma vez que, no início de 2018, o PNAIC foi substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMAI).

Após cinco anos, uma das propostas de maior abrangência de formação continuada de professores no Brasil foi interrompida. As orientações teóricas e metodológicas, as partilhas de experiências, a distribuição de materiais didáticos e obras literárias e as tessituras formativas foram suspensas sem uma avaliação propositiva do programa. A descontinuidade ocorreu em meio à produção e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018).

Em face da interrupção do programa em âmbito municipal<sup>15</sup>, estudar as implicações à educação contextualizada no campo é um fio condutor para problematizar ações verticalizadas de formação continuada de professores. Em estudo realizado sobre as implicações do PNAIC à alfabetização no contexto do campo, Oliveira, Silva e Anecleto (2019) constataram que há nas entrelinhas dos oito cadernos de formação do programa um discurso que traz mais uma concepção de educação para o campo do que uma educação no e do campo.

Esses desencontros levam-nos a compreender a importância de discutir as políticas de formação com os professores e não sobre eles, considerando suas experiências, demandas e

---

<sup>15</sup> Em razão das mudanças de governo, o programa foi desenvolvido efetivamente no território monte-santense somente até o ano de 2016. A reconfiguração prevista para 2017 não chegou a ser efetivada no município.

contextos de atuação. Com efeito, é necessário forjar soluções para os problemas concretos conjuntamente com os atores sociais e não importar fórmulas genéricas para adversidades situadas: “As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas; neste caso, a importação reinventada ou recriada” (Freire, 2016, p. 46).

Uma adversidade a ser subvertida no contexto educativo brasileiro é a importação de ações bem-sucedidas em outros espaços socioculturais, uma vez que “Os dirigentes solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. Não conhecem a realidade nativa” (Freire, 2016, p. 46). Subverter essa perspectiva político-administrativa que permeia a educação do campo é uma operação que reivindica criar outras e nossas versões formativas; processos alicerçados no diálogo e na problematização da prática social a fim de construir a consciência crítica. Sobre isso, Freire (2016, p. 41) adverte:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.

Por este prisma, o programa Escola da Terra emerge como bússola epistemológica sob a qual podemos agenciar as vozes imersas nas escolas do campo. Com ênfase na multissérie, o programa compreende quatro componentes: formação continuada de professores que atuam em escolas do campo, nas turmas do Ensino Fundamental — anos iniciais compostas por estudantes de variadas idades; materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; e gestão, controle e mobilização social (Brasil, 2013b).

Essas dimensões, se trabalhadas de forma contínua nas tramas das arenas escolares do campo, podem contribuir para agenciar as reformas físicas e pedagógicas (Martins, 2013) tão necessárias à educação contextualizada no campo. Decerto, desenvolver ações pedagógicas crítico-reflexivas em escolas públicas organizadas sob a multisseriação, visando enfrentar as contradições educativas e apresentar possibilidades teórico-metodológicas superadoras na organização dos currículos, das propostas pedagógicas e das políticas públicas de educação do campo, embasam as concepções do Programa Escola da Terra (Taffarel; Santos Júnior, 2016).

O programa Escola da Terra é oriundo das lutas pela educação do campo, visando à formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais. Nasce no contexto dos debates sobre o antigo Programa Escola Ativa, instituído nos anos 2000 em

grande parte do território brasileiro como programa de aperfeiçoamento da prática pedagógica na multissérie. Com suas dimensões teórico-metodológicas questionadas por coletivos sociais e universidades, delineou-se outra proposta formativa pautada em novos desafios da educação e das lutas sociais por uma escola do campo como direito (Arroyo, 2012). Criou-se, então, o Programa Escola da Terra, vinculado ao Pronacampo.

Taffarel e Júnior (2016) defendem que o nome Escola da Terra está mais próximo dos interesses e da tradição educacional dos movimentos sociais. Sedimentado a partir do eixo *formação de professores* do Pronacampo, o Programa Escola da Terra caracteriza-se como processo de aperfeiçoamento e assume a responsabilidade, em âmbito federal, de empreender ações de formação continuada de professores que atuam em turmas multisseriadas. Logo, representa não só uma mudança de terminologia, mas de concepção educativa ao primar por uma formação plural dos professores de escolas do campo. Para Arroyo (2012, p. 365),

Essa defesa de uma formação mais plural encontra justificativa na função política esperada da escola do campo. Ela deve ser espaço em que sejam incorporados os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de ser-viver a infância-adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar.

Puxando os fios que tecem essa formação plural agenciada pelo Programa Escola da Terra, Taffarel e Santos Júnior (2016, p. 436) advertem que “O desafio colocado a este programa é a sua coerência com a especificidade e as necessidades dos trabalhadores do campo, no sentido de alterar o trabalho pedagógico nas/das classes multisseriadas”. Uma formação plural para atender às especificidades multidimensionais agenciadas em escolas do campo, sobretudo na multissérie, reivindica “uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo [...]” (Taffarel; Santos Júnior, 2016, p. 444).

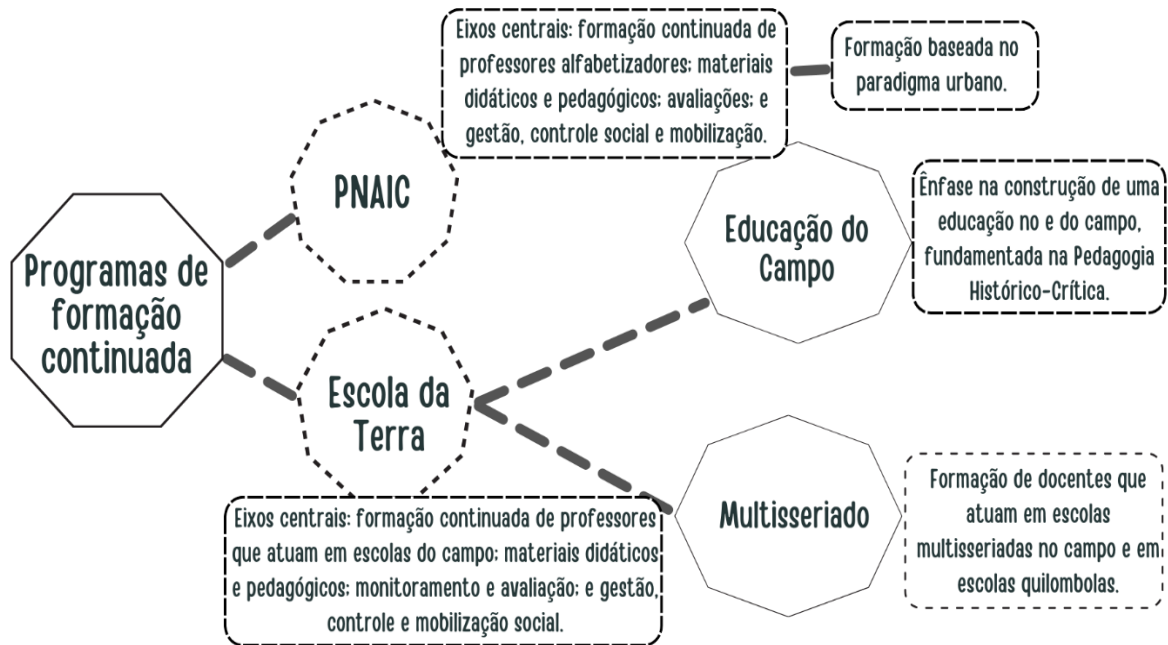
Partindo dessa premissa, entendemos que a formação continuada provoca o professor a aprender continuamente, podendo ser mais proveitosa se tomar a escola como espaço-tempo de ensinar e aprender em constante devir. Fato é que a formação continuada de professores do campo não pode ser pensada sem nexos com o contexto de atuação. Martins (2020, p. 162), ao defender a formação continuada como política, argumenta que é preciso

Inserir a formação continuada como política efetiva nos sistemas de ensino, de maneira ascendente, na qual a realidade escolar seja o ponto de partida e os profissionais da educação exerçam seu direito ao aprendizado continuado como parte integrante de seu trabalho. Isso implica reconhecer a formação como parte integrante das rotinas do trabalho pedagógico e somar-se ao cotidiano escolar.

Pensar em uma política educacional forjada com a participação dos povos do campo, vinculada à cultura, à política e à economia dos sujeitos e seus modos de vida é uma operação coletiva que exige mudanças no sistema educativo em suas dimensões políticas, estruturais e pedagógicas. O fio condutor para esse processo reside em compreender que a formação no contexto do campo precisa acontecer a partir das memórias e experiências dos professores; das culturas, identidades e modos de vida do cotidiano de atuação docente, tendo a arena escolar como espaço para agenciamento de vozes e formação docente em devir.

Para colocar em realce os programas formativos em debate, elaboramos um diagrama, exibido na Figura 3, que ilustra as concepções formativas do PNAIC e do Escola da Terra.

Figura 3 — Concepções formativas do PNAIC e do Escola da Terra.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir do estudo sobre o escopo dos dois programas.

É possível observar que as dimensões formativas dos programas apresentam conexões: formação continuada, materiais didáticos, avaliação, gestão, controle social e mobilização são eixos que permeiam os programas. É a concepção formativa que os diferencia: o PNAIC foi realizado na rede de ensino estudada de forma universal e focalizou a formação de professores alfabetizadores, sem contemplar as singularidades contextuais do campo; o Programa Escola da Terra enfatizou a formação de professores de escolas do campo com turmas multisseriadas,

visando à construção de uma educação vinculada ao contexto do campo. Apesar dos propósitos formativos, os programas não enfatizaram os multiletramentos.

A dialética entre o PNAIC e o Programa Escola da Terra ganha materialidade quando trazemos à discussão a percepção dos professores participantes desta pesquisa. Para subsidiar essa assertiva, antes mesmo de adentrar na análise e interpretação das realidades empíricas desta pesquisa, trazemos ao debate a resposta da professora Resistência<sup>16</sup>, enunciada no questionário central do estudo, quando descreveu as principais contribuições de cada programa.

Foi um programa [PNAIC] que aperfeiçoou nossa prática de alfabetização, contribuindo com o avanço da educação de Monte Santo [...]. Elevação do nível do professor que participou do curso [Escola da Terra]. A prática de cada professor com o aporte teórico adquirido foi elevada. Porém, não houve uma continuidade, uma preocupação de como incluir esta teoria na prática pedagógica no município. O Escola da Terra elevou nosso nível teórico e o PNAIC nosso nível da prática pedagógica (Resistência, 2023).

Ao destacar as contribuições dos programas em estudo, a professora Resistência leva-nos a inferir que uma dimensão central na formação continuada é aglutinar teoria e prática. Ao argumentar que “o Escola da Terra elevou nosso nível teórico e o PNAIC nosso nível da prática pedagógica”, a professora Resistência reforça a necessidade de unir teoria e prática em ações formativas com os professores e não para eles, na perspectiva de vincular os estudos teóricos e práticos ao contexto de atuação. A conexão teoria e prática ao cotidiano de trabalho poderá ser mais profícua se realizada de forma situada, considerando os saberes docentes e as nuances educativas do cotidiano de atuação, pois o saber da experiência se constitui na convivência com as múltiplas culturas e diferentes saberes (Bondía, 2002).

O enunciado da professora Resistência leva-nos a compreender que o Programa Escola da Terra provocou outros olhares sobre a educação do campo em Monte Santo. Fundamentada na tríade prática-teoria-prática, a formação do programa levou os participantes a compreender a teorização como processo essencial à apropriação crítica da realidade, mas a descontinuidade das ações formativas e a não efetivação da perspectiva teórico-metodológica do programa na rede de ensino são objetos para discussão. Refletir os programas de formação continuada que afetam a educação municipal, ou se é a concepção político-educacional da rede que afeta os programas de formação continuada, é uma tarefa necessária e sempre atual.

Nessa perspectiva, realizar um programa formativo exige não só estabelecer encontros de formação para os professores. É preciso provocar uma relação dialética entre experiências,

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, as identidades dos colaboradores são preservadas. A eles, nos referimos por estes codinomes: Encantadora, Criativo, Inovação, Esperança, Pesquisador, Literário, Resiliente, Freiriano e Resistência.

saberes e práticas dos atores sociais em espaços discursivos que proporcionem a elevação do nível teórico-metodológico, valorizando os saberes e as experiências docentes para conectar teoria e prática, sem desconsiderar que as relações teoria-prática não são as mesmas em contextos diferentes (Soares, 2014). Para a autora, o ideal é realizar uma formação de rede, pois “Na formação *de* rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção” (Soares, 2014, p. 150).

A partir dessas premissas, defendemos que os programas sejam problematizados nas instituições escolares, com vistas à subversão das estratégias, ações e eixos temáticos e, por conseguinte, à criação de teias formativas com os professores, a partir de dentro da escola, para a mudança da instituição, pois essa modalidade de formação proporciona a participação dos coletivos escolares e as atividades repercutem na prática educativa (Imbernón, 2016). O foco não é exaurir os programas de formação continuada verticais, pensados externamente a partir de outras arenas discursivas, mas construir políticas de formação colaborativas e situadas, com os professores, para agenciar reflexões, diálogos e partilha de experiências.

As leituras teóricas e os acontecimentos empíricos apontam um caminho subversivo às ações e programas verticalizados: a formação colaborativa e situada. Essa concepção formativa, oriunda do contexto de trabalho docente, dialoga com os pressupostos dos multiletramentos e com a teoria social do letramento, na medida em que se torna um processo realizado na escola, por intermédio das relações sociais e discursivas entre os professores. Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 8, tradução nossa) apresentam um quadro com seis proposições do que concebem como teoria social do letramento:

O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;

Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;

Práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;

As práticas de letramento são intencionais e baseadas em metas sociais mais amplas e a práticas culturais;

O letramento é historicamente situado;

As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e da produção de sentidos.

Sob essa perspectiva, os professores são sujeitos-agentes, críticos e transformativos do espaço sociocultural de atuação. Imersos nas práticas sociais situadas, rompem fronteiras e problematizam o contexto do micro para o macro, do local para o global — processo que pleiteia ações e políticas de formação continuada que considerem suas experiências, seus contextos e seus saberes docentes, pedagógicos e curriculares, isto é, uma formação colaborativa e situada.

Concebendo que os multiletramentos, conforme Rojo (2012), são interativos, híbridos, colaborativos e fronteiriços, combinando múltiplas linguagens e culturas, a formação situada e colaborativa emerge dos letramentos e se efetiva a partir dos multiletramentos, pois os docentes são desafiados, instigados e movidos a analisar as múltiplas culturas e linguagens de maneira crítica, refletindo sobre a docência em *continuum*. Para ilustrar o que estamos denominando de formação vertical (para os professores) e formação colaborativa e situada (com os professores), elaboramos uma pirâmide formativa, explicitada na Figura 4.

Figura 4 — Pirâmide com as concepções formativas.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Essa figura ilustra duas concepções de formação continuada de professores: vertical, pensada e disseminada por órgãos gestores e formadores, cujo cerne é capacitar os professores através de ações, estratégias e eixos temáticos pré-estabelecidos, isto é, uma formação *para os professores*, tendo as secretarias de educação como intermédias da formação, sem autonomia pedagógica para subverter as prescrições dos órgãos formativos; situada, que deriva das demandas formativas docentes e do cotidiano de atuação, cujo foco é discutir as práticas sociais situadas e, de modo colaborativo, construir as fissuras para atenuar os problemas contextuais, isto é, uma formação *com os professores*. Nesta concepção, o cotidiano escolar é o ponto de

partida para agenciar a formação, e as secretarias de educação também atuam como intermédias, mas têm autonomia administrativa, pedagógica e formativa para discutir e significar a formação no interior da rede e das escolas.

Sob essa perspectiva, a formação colaborativa e situada implica na docência porque conecta os atos formativos às realidades das escolas, subvertendo os modelos verticalizados, que desconsideram as especificidades locais. Quando a formação continuada é construída *no e a partir* dos contextos, provoca um triplo movimento: valoriza as culturas, as linguagens e os modos de vida do campo; converte a escola em um espaço colaborativo e de resistência político-educacional local; e contribui para a autonomia docente. Esses eixos transformam a formação continuada em um processo colaborativo, situado e responsivo com a educação *no e do* campo.

Haverá sempre outros olhares e formas de interpretar o mesmo objeto, mas inferimos que os programas em debate reivindicam problematizações e significações contextuais, pois a formação continuada de professores é um movimento a ser agenciado de forma ininterrupta, tendo o diálogo, o cotidiano de atuação e as experiências docentes como pilares dos processos formativos. É preciso, pois, discutir os programas formativos *com* os professores a partir das arenas escolares, na perspectiva de criar subversões para agenciar vozes e horizontalizar a formação com os professores das escolas situadas no campo.

## 1.5 REVISÃO DE LITERATURA: DOMÍNIOS, SENTIDOS E MULTIPLICIDADES

*Cada um professor tá levando algo, uma metodologia para estar passando para os colegas, principalmente algo que ele fez na sala que deu certo.*  
(Professor Pesquisador, 2024)

O enunciado do professor Pesquisador, expresso em epígrafe, denota a importância da partilha de saberes no espaço escolar. Esse movimento epistêmico evoca a revisão de literatura, ação indispensável à pesquisa científica, visto que todo conhecimento é construído a partir de conhecimentos já elaborados. Com efeito, mapear a produção acadêmica sobre um objeto específico, reunindo estudos e conclusões que impulsionam outras formas de pensar e conceber uma problemática situada, é um passo essencial para a construção de conhecimentos fidedignos e relevantes. Trata-se de um processo que exige rigor e análise crítica para discutir as ações e metodologias adotadas, os resultados obtidos e as conclusões oriundas de pesquisas que se relacionam com o objeto de estudo, no que concerne aos resultados e referenciais teórico-metodológicos, porém em contextos diferentes.

Para trazer à cena a quantidade de estudos referentes ao tema de nossa investigação e organizar as pesquisas que dialogam com o nosso objeto de estudo, realizamos, em março de 2025, uma pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*) — pesquisas concluídas entre 2018-2025, por se tratar de um recorte temporal atual, tendo como descritores centrais: formação continuada de professores; educação do campo; multiletramentos; formação continuada de professores e educação do campo; formação continuada de professores e multiletramentos; educação do campo e multiletramentos; formação continuada de professores, educação do campo e multiletramentos. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 — Pesquisa por descritores e com intersecção de descritores, com recorte temporal entre 2018 e 2025<sup>17</sup>.

<b>Descritores pesquisados</b>	<b>Filtros de busca</b>	<b>Artigos CAPES</b>	<b>Artigos SciELO</b>	<b>Dissertações BDTD</b>	<b>Teses BDTD</b>
Formação continuada de professores	Todos os campos	4.160	145	3.574	1.123
	Título	850	20	516	202
Educação do campo	Todos os campos	20.057	1.398	12.055	5.251
	Título	2.971	67	349	201
Multiletramentos	Todos os campos	491	33	491	91
	Título	195	12	141	28
Formação continuada de professores e educação do campo	Todos os campos	670	15	1.200	498
	Título	12	00	11	02
Formação continuada de professores e multiletramentos	Todos os campos	23	00	42	16
	Título	01	00	05	03
Educação do campo e multiletramentos	Todos os campos	45	04	92	22
	Título	04	00	00	00
Formação continuada de professores, educação do campo e multiletramentos	Todos os campos	05	00	08	04
	Título	00	00	00	00

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir da pesquisa no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Como se vê, há diversas pesquisas sobre formação continuada, educação do campo e multiletramentos. Mas, ao filtrar o índice de busca apenas no título ou encadear os descritores, há uma grande diferença em relação à quantidade de estudos publicados. Deveras, ao associar os descritores, percebemos que formação continuada, educação do campo e multiletramentos tornam-se uma conexão necessária às elaborações educacionais porvir.

<sup>17</sup> Lembramos que a produção a que nos referimos trata-se daquela disponível em março de 2025.

Ao fazer a leitura dos resumos do material catalogado, especialmente os que contêm o descritor no título, atentando-se para os objetivos e as palavras-chave, notamos que muitos são os enfoques sobre os domínios medulares deste estudo; mas não concentram as discussões em torno da formação continuada de professores de escolas situadas no campo. Diante desses desencontros, atemo-nos às três dissertações e às quatro teses que entendemos ser de grande relevância para as reflexões e os debates realizados em nosso estudo.

Para inclusão e exclusão, estabelecemos como critérios centrais: Inclusão — pesquisas que possuem um dos domínios de nosso estudo (*formação continuada, educação do campo e multiletramentos*) no título, anunciam, no resumo, versar sobre dois destes conceitos e contêm dois destes termos nas palavras-chave. Exclusão — pesquisas que possuem um dos domínios de nosso estudo no título, mas apresentam só um destes conceitos nas palavras-chave e não anunciam debater sobre dois destes domínios de nossa pesquisa. O corolário dessa escolha encontra-se organizado na Tabela 3.

Tabela 3 — Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2018 e 2025.

<b>Título do estudo</b>	<b>Tipo de estudo e autor</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Instituição</b>
Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo	<b>Dissertação</b> Maria Goretti Rocha Farias	2018	Universidade Franciscana
A formação continuada de professores do campo e a Refocar: rearticulação entre o movimento nacional da Educação do campo e a modalidade educacional — região Sudoeste do Paraná — 2015-2020	<b>Dissertação</b> Luciane Cerati Borges	2021	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Percepção docente sobre os multiletramentos: Estudo de Caso em Escolas Públicas Ribeirinhas de Manaus	<b>Dissertação</b> Larissa Batista dos Santos	2022	Universidade La Salle
Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação	<b>Tese</b> Madalena Benazzi Meotti	2020	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo <i>design</i>	<b>Tese</b> Cláudia Gomes Silva Guimarães	2020	Universidade Estadual de Campinas
Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em escola família agrícola	<b>Tese</b> Cláudia Lúcia Alves	2021	Universidade Federal do Piauí
Os multiletramentos e a produção e reescrita textual nos anos iniciais: reflexões colaborativas em formação continuada	<b>Tese</b> João Carlos Rossi	2024	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha por essas pesquisas justifica-se por dois motivos: a) discutem categorias que contribuem para as nossas reflexões; b) problematizam a formação continuada a partir de contextos e concepções que impulsionam a um olhar plural para este tema tão necessário à educação no cenário atual. Esse olhar nos leva a entender, assim como Nóvoa (2022, p. 3), que “apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades”.

As dissertações e teses trazem à cena reflexões e provocações sobre o nosso objeto de estudo. A pesquisa de Farias (2018), *Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo*, teve como objetivo compreender os impactos da formação continuada no desenvolvimento profissional de professores dos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, do município de Santa Maria/RS. Ao realizar um estudo de caso, tendo análise documental e entrevista semiestruturada como instrumentos, a autora constatou que a formação continuada de professores do campo precisa ter como premissa o universo cultural, os saberes e as experiências de vida dos sujeitos. A autora concluiu, ainda, que os saberes dos sujeitos precisam ser reconhecidos e respeitados, e afirma: “É na formação na própria escola que os professores se sentem produtores da sua formação, que têm vez e voz, confrontam suas teorias em relação às práticas de sala de aula” (Farias, 2018, p. 87).

A investigação de Borges (2021), intitulada *A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional — região Sudoeste do Paraná — 2015-2020*, buscou analisar o processo e as potencialidades da formação continuada em curso no âmbito da Refocar, pela rearticulação das Escolas Públicas localizadas no campo ao Movimento Nacional da Educação do Campo com base na Modalidade da Educação Básica do Campo. Através do estudo de caso e da pesquisa bibliográfica e documental, a autora percebeu que a formação continuada de professores, no âmbito do Refocar, aproximou a realidade histórica, social e cultural do campo ao processo educativo-formativo, além de favorecer a articulação do estudo permanente dos educadores e o acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas.

O estudo de Santos (2022), *Percepção docente sobre os multiletramentos: estudo de caso em escolas públicas ribeirinhas de Manaus*, objetivou compreender as percepções de docentes sobre os multiletramentos em escolas públicas ribeirinhas de Manaus, situadas no Rio Negro (AM) e Rio Amazonas (AM). Para construir os dados do estudo de caso, realizou-se um questionário com os professores de Língua Portuguesa. A autora traz à baila a concepção dos professores sobre os multiletramentos e propõe a realização de outras pesquisas sobre os

pressupostos dos multiletramentos na educação do campo, bem como projetos formativos a fim de investigar as possibilidades de multiletramentos na formação docente.

A tese de Meotti (2020), *Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação*, objetivou analisar o processo de desenvolvimento da formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ancorada na perspectiva dos multiletramentos, observando os efeitos da pesquisa-ação crítica colaborativa nas práticas multiletradas. Os dados da pesquisa-ação, inserida no campo da Linguística Aplicada, foram produzidos através de questionário inicial e final, gravações em áudio, diário de bordo (campo) e análise documental, além de duas sessões reflexivas a partir das premissas da pesquisa colaborativa. A autora conclui que é necessário investir na formação continuada de professores a fim de instrumentalizá-los para o uso dos recursos tecnológicos no ensino da Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental — anos iniciais. Conclui, ainda, que a pesquisa colaborativa possibilita diálogos e participação direta entre pesquisador e participantes da pesquisa.

A tese de Guimarães (2020), intitulada *Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo design*, teve como objetivo analisar a agência como elemento constituinte dos processos e dimensões transformadoras do conhecimento na perspectiva da Aprendizagem pelo Design. A autora utilizou a pesquisa-ação para descrever o processo de formação de professores desenvolvido em um curso de extensão nas modalidades presencial e a distância, tendo os dezenove professores cursistas e a docente formadora como participantes da pesquisa. A autora defende ser necessário pensar sobre o agenciamento do professor durante sua formação e destaca que “trabalhar com possibilidades de como orientar os professores na perspectiva dos multiletramentos é buscar caminhos possíveis nessa teoria para a formação continuada” (Guimarães, 2020, p. 176).

A tese de Alves (2021), intitulada *Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em escola família agrícola*, teve como objetivo investigar as contribuições da formação continuada para a (re)significação da prática educativa do educador que atua na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins — Piauí. A pesquisa-ação, desenvolvida com onze docentes, teve rodas de conversa e diários de campo e virtual como dispositivos de construção dos dados. A autora conclui que a educação do campo desenvolvida na Escola Família Agrícola de Eliseu Martins oferece uma educação diferenciada das outras escolas da cidade, pois rompe com o modelo descontextualizado ao desenvolver um ensino pensado e planejado para os filhos dos povos camponeses. Por fim,

Alves defende que a troca de experiências e o trabalho em equipe são aspectos relevantes no processo formativo, haja vista que os professores precisam sentir-se protagonistas da formação.

A tese de Rossi (2024), *Os multiletramentos e a produção e reescrita textual nos anos iniciais: reflexões colaborativas em formação continuada*, teve como objetivo geral analisar os resultados de uma proposta de formação continuada crítico-colaborativa sobre a prática de produção textual e reescrita na perspectiva dos multiletramentos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa-ação crítico-colaborativa, oriunda de um projeto de extensão com 50 professores, evidenciou que ainda persiste a falta de clareza conceitual, por parte dos docentes participantes, sobre os multiletramentos atrelados ao ensino de produção e reescrita textual. O autor conclui que os professores, quando indagados sobre os multiletramentos, “não apresentam clareza na definição, limitando-se a afirmar que se trata de algo além da alfabetização” (Rossi, 2024, p. 151). Assim, entender e incorporar os multiletramentos nas formações e nas práticas torna-se uma exigência responsiva, ética e pedagógica da educação contemporânea.

A leitura crítica dessas pesquisas leva a interpretar cinco aspectos cruciais à formação continuada de professores do campo, na contemporaneidade: considerar o contexto histórico, cultural, os saberes e as experiências de vida dos professores; articular o estudo permanente dos professores com a docência realizada na escola; construir caminhos formativos a partir dos pressupostos dos multiletramentos, visando à integração das tecnologias digitais à práxis; reconhecer os professores como atores e protagonistas da formação, tendo a problematização, a troca de experiências e o trabalho em equipe como tríade formativa; e conceber a escola como espaço singular para confrontar teoria e prática e agenciar a formação continuada.

Após a seleção, leitura e síntese das dissertações e teses supramencionadas, seguimos os critérios de inclusão e exclusão já citados para leitura e compilação dos artigos que versam sobre o nosso objeto de investigação. A Tabela 4, a seguir, apresenta as nove pesquisas que atendem aos critérios de inclusão e exclusão, trazendo, com isso, contribuições às reflexões e elaborações agenciadas nesta pesquisa.

Tabela 4 — Artigos científicos publicados entre 2018 e 2025.

<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Periódico e ano de publicação</b>
Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda	Flaviana Maria de Oliveira Roberto Gimenez	Revista Brasileira de Educação do Campo, 2018
Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência	Wagno da Silva Santos; Acir Mário Karwoski	Evidência, 2018
Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de língua portuguesa	Liliane Pereira da Silva Costa	Revista Observatório, 2018
Multiletramentos na educação do campo	Eryck Dieb Souza Getuliana Sousa Colares	Revista Projeção e Docência, 2018

	Maria Rosilane da Costa	
Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano	Adeilda Ana Silva Martins Edmerson dos Santos Reis	Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, 2020
Educação do campo e concepções sobre a formação docente	Geralda Maria de Bem Cícero Nilton Moreira da Silva	ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, 2020
Necessidades formativas: educação continuada nas escolas do campo	Deize Heloiza Silva Degrande Alberto Albuquerque Gomes	Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 2021
Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação	Obdália Santana Ferraz Silva Úrsula Cunha Anecleto Sirlaine Pereira N. dos Santos	Educ. Pesquisa, 2021
A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins (AM)	Érica de Souza e Souza Heloisa da Silva Borges Gabriel Rodrigues do Nascimento	Educ. Form., 2023

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir da pesquisa realizada na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Essas pesquisas discutem temas e processos teórico-metodológicos centrais ao nosso estudo. A investigação de Oliveira e Gimenez (2018), *Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda*, recorte de pesquisa de mestrado profissional, apresenta uma proposta de formação continuada em formato de roda de conversa, elaborada a partir da análise do contexto escolar e de entrevistas realizadas com professores. As autoras constataram que a roda de conversa como processo formativo propicia registrar o planejamento e a ação dos procedimentos da roda de conversa e a elaboração de diário, o que pode contribuir para o desenvolvimento de propostas formativas associadas às demandas típicas de escolas do campo.

A pesquisa de Santos e Karwoski (2018), *Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência*, objetivou trazer reflexões acerca dessa perspectiva multimodal e seus pressupostos na formação continuada de professores interligados às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Ao realizar um estudo bibliográfico, as autoras perceberam a necessidade de valorizar as múltiplas linguagens presentes nos diversos textos de circulação social, ação que exige redimensionar o currículo escolar à incorporação dos multiletramentos. Por fim, defendem que o “professor formado continuamente, apropriando-se da cultura digital associada à flexibilidade e saberes docentes, buscará na prática cotidiana de seus alunos o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem” (Santos; Karwoski, 2018, p. 178).

O estudo realizado por Costa (2018), intitulado *Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de Língua Portuguesa*, objetivou analisar atividades propostas em um curso de formação continuada oferecido na modalidade a distância, em âmbito federal. A pesquisa, fundamentada na pedagogia dos multiletramentos, evidenciou a necessidade de os professores se apropriarem de novas linguagens e novas mídias que constituem os textos na sociedade atual. A autora argumenta que o movimento de experienciar e discutir as atividades no curso, praticá-las em sala de aula e voltar ao curso para rediscutir com seus pares é um processo que pode provocar mudanças nas práticas docentes.

A investigação de Souza, Colares e Costa (2018), denominada *Multiletramentos na educação do campo*, teve como objetivo geral potencializar os estudos e possibilidades dos multiletramentos na educação do campo, tendo o sujeito como autor crítico e consciente de suas práticas no contexto em que está inserido, ou seja, no campo e no ciberespaço. Ao realizar uma pesquisa qualitativa, com traços bibliográficos, os autores constataram que as práticas pedagógicas promovidas nas escolas do campo, mediadas pelas tecnologias digitais, precisam fortalecer e consolidar as vivências da população campesina com esses artefatos, visto que a educação não pode ignorar a realidade sociocultural dos sujeitos do campo. Concluem, ainda, que a construção da educação do campo requer análise das especificidades de cada contexto.

O estudo de Martins e Reis (2020), *Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano*, objetivou refletir sobre a importância do uso dos multiletramentos na formação de sujeitos leitores/produtores de textos críticos, em turmas multisseriadas, a partir das vivências dos educandos com as ferramentas tecnológicas. A partir da pesquisa bibliográfica, subsidiada pela observação participante, realizada em uma turma multisseriada do campo, na escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos, Juazeiro/BA, os autores constataram que “os multiletramentos são possíveis na estrutura dessas escolas com perfis tão específicos, uma vez que possibilitam um amplo leque de fazeres pedagógicos, os quais devem estar em sintonia com as necessidades e interesses dos educandos do campo” (Martins; Reis, 2020, p. 36). Afirmam, ainda, que os educandos do campo podem experimentar outras maneiras de intervir socialmente por meio dos dispositivos digitais.

A investigação de Bem e Silva (2020), intitulada *Educação do campo e concepções sobre a formação docente*, teve como propósito refletir acerca da relação entre teoria e prática na formação docente e sua relevância à prática pedagógica nas escolas do campo. A partir de um estudo bibliográfico, as autoras concluíram que os educadores precisam entender a realidade específica dos educandos do campo, sendo preciso, portanto, uma formação continuada em sintonia com a realidade, com a cultura e com a história de vida dos sujeitos campesinos. Por

fim, argumentam: “os professores que atuam nessa modalidade de ensino necessitam de uma formação específica que garanta uma visão ampla da realidade que permeia a problemática do campo” (Bem; Silva, 2020, p. 306).

O estudo realizado por Degrande e Gomes (2021), *Necessidades formativas: educação continuada nas escolas do campo*, analisou como os docentes da escola do campo entendem suas necessidades formativas. Os autores realizaram uma revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo a entrevista semiestruturada com cinco professores como procedimento de construção de dados. O estudo mostra duas urgências: a formação continuada de professores de escolas do campo precisa ser repensada de acordo com as demandas formativas, considerando os conhecimentos que procedem e envolvem esse local; e a necessidade de cursos de formação com momentos de formação dentro do espaço escolar.

A pesquisa de Silva, Anecleto e Santos (2021), denominada *Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação*, discutiu a formação docente no âmbito da educação básica, criando espaço para que os professores (re)pensem e (res)signifiquem suas práticas pedagógicas, visto que o atual contexto sociocultural exige desses profissionais a apropriação da diversidade de linguagens, culturas e hipermídias que constituem os multiletramentos. A pesquisa-formação colaborativa, efetivada em sessões formativas reflexivas, demonstra que as políticas públicas voltadas à formação de professores precisam pensar a formação docente e as práticas pedagógicas a partir de uma concepção de ensino que estabeleça relação entre o conhecimento e a vida cotidiana. As autoras defendem que os multiletramentos podem dar sentido e reestruturar a função social da escola, que não é mais a de formar corpos dóceis e úteis, mas sujeitos — professores e alunos — que possam transitar em diversas agências da cultura letrada.

O estudo realizado por Souza, Borges e Nascimento (2023), intitulado *A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins/AM*, teve como objetivo geral apresentar a formação continuada de professores/as que atuam em escola do campo em Parintins, Amazonas. Com base no materialismo histórico-dialético, as autoras realizaram revisão de literatura, análise documental e questionários com cinco professoras. As autoras concluem que as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins nem sempre atendem às particularidades e singularidades dos docentes de escolas do campo. Por fim, argumentam “ser emergente uma formação de professores/as alinhada aos princípios da Educação do Campo, contribuindo para a práxis do/a professor/a do campo, pautada na perspectiva crítica e na relação com a realidade da classe trabalhadora camponesa” (Souza; Borges; Nascimento, 2023, p. 16).

Essas pesquisas apontam cinco aspectos centrais à formação continuada de professores de escolas do campo: compreender a ação-reflexão-ação como pilar das ações e programas de formação continuada; promover a formação continuada em sintonia com a realidade histórico-cultural e os modos de vida dos povos do campo; desenvolver políticas públicas de formação que estabeleçam relação entre o conhecimento e a vida cotidiana; instituir políticas públicas de formação de professores alinhadas aos princípios da educação do campo; e promover ações formativas com ênfase nos multiletramentos e na integração das tecnologias digitais à práxis.

As concepções apontadas nas pesquisas que trazemos à cena indicam que a formação de professores do campo precisa ser promovida em uma perspectiva que situa a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, os modos de vida e a cultura como direito dos povos do campo (Arroyo, 2011). Decerto, a formação continuada de professores do campo precisa ser pensada e promovida em consonância com as demandas formativas docentes, considerando os conhecimentos que procedem e envolvem o contexto do campo. Ademais, é importante que as ações de formação continuada disponibilizem momentos de formação dentro da escola, em uma dinâmica que problematiza o contexto sociocultural e as práticas de multiletramentos.

Compreendemos, a partir das investigações supracitadas, que a formação continuada de professores do campo deve acontecer a partir do estudo da própria realidade social e das experiências docentes, dinâmica que aponta para a necessidade de redimensionar os processos formativos a fim de formar-se a partir da reflexão sobre a prática, *no* e *a partir* do cotidiano escolar. Defendemos ser necessário construir políticas formativas vinculadas ao contexto de atuação, em estrita relação com as dimensões políticas, históricas, socioculturais, econômicas e educacionais que circundam cada escola ou rede de ensino. À vista disso, formar e formar-se no contexto do campo exige mudança epistemológica nas formas de planejar e promover a educação e a formação continuada de professores.

## 2 ITINERÂNCIAS METODOLÓGICAS: ENTRE TRILHAS E FUNDAMENTOS

*A tarefa é não tanto para ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre o que todo mundo vê.*

(Arthur Schopenhauer)

A pesquisa educacional no contexto sociocultural contemporâneo reivindica atenção especial em relação às nuances científicas, políticas, administrativas e sociais que incidem nas novas exigências de qualidade e rigor científico. O tear metodológico da pesquisa educacional precisa ser acompanhado de reflexão crítica sobre o objeto de estudo e o contexto social, com vistas a estabelecer condições epistemológicas que oxigenem novos olhares, interpretações e elaborações contextuais. Em função disso, este capítulo versa sobre as itinerâncias, trilhas e fundamentos teórico-metodológicos acionados para desenvolver o estudo.

As postulações ambicionam trazer à cena os sentidos e as interfaces da pesquisa; os fundamentos e as conexões epistemológicas; o contexto e os colaboradores; os dispositivos e os significados do campo empírico. Atar os nós que perfazem esse processo exige capacidade reflexiva para cruzar informações e interpretar o cotidiano a partir do olhar contextualizado, pois “a constituição do saber não pode ser analisada independentemente dos contextos da atividade institucionalizada que o produz e o mantém” (Macedo, 2006, p. 71). Desenvolver uma investigação com os professores, atores sociais do processo educativo, é a espinha dorsal deste estudo cujos fundamentos epistemológicos passam a ser discutidos em *continuum*.

### 2.1 FUNDAMENTOS E CONEXÕES TEÓRICO-EPITEMOLÓGICAS

*A formação continuada dos professores, a infraestrutura das escolas e a proposta pedagógica, essas três coisas precisam fazer parte de um projeto a médio e longo prazo.*

(Professor Criativo, 2024)

Uma política a médio e longo prazo cuja proeza seja convergir formação, infraestrutura e proposta pedagógica, como enunciado na sentença desta subseção, exige ações investigativas e fundamentos epistemológicos construídos com os agentes e atores educativos. Essa premissa é uma bússola pulsante para as tramas deste estudo, pois chegamos ao momento de delinear os fundamentos metodológicos necessários à confiabilidade e rigor científico da pesquisa.

Eleger o fundamento epistemológico para conduzir uma investigação científica é uma operação complexa e necessária: complexa, porque exige cuidado e rigor para escolher bases

epistêmicas adequadas aos objetivos da pesquisa; necessária, para marcar as opções políticas e teórico-metodológicas do pesquisador. As escolhas derivam da implicação do investigador com o objeto de estudo e precisam considerar a dialogicidade, a colaboração, a reflexividade, a negociação, a problematização e a contextualização como princípios fundantes da pesquisa. Assim, o caminhar pela pesquisa dar-se-á pela vertente da etnometodologia, considerando a pertinência desse método para compreensão do objeto em questão.

Com o intuito de compreender as implicações dos programas de formação continuada para a promoção de uma educação contextualizada no campo, a etnometodologia contribuirá para “analisar os métodos ou os procedimentos que os indivíduos — *professores* — utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana” (Coulon, 2017, p. 21, grifo nosso), considerando os saberes, as concepções e as experiências dessas ações.

A etnometodologia surgiu a partir dos estudos de Harold Garfinkel (1917-2011). Em sua tese de doutoramento, defendida em 1952, Garfinkel introduziu os etnométodos. A partir daí, proliferou suas pesquisas e ganhou seguidores em várias universidades dos Estados Unidos, onde a etnometodologia foi muito difundida. Em sua obra que consolidou a etnometodologia<sup>18</sup>, Garfinkel (2018) aborda o conjunto de suas análises e argumenta que seus estudos abordavam atividades, circunstâncias e raciocínio sociológico prático a partir dos etnométodos, que são os métodos do senso comum usados pelos indivíduos do mundo social para compreender e gerenciar sua própria realidade.

O termo etnometodologia refere-se à metodologia de todo dia. O prefixo *etno* significa membro de um grupo ou do próprio grupo; e o sufixo *metodologia* se refere aos métodos dos membros. Assim, a etnometodologia diz respeito às práticas situadas pelas quais os atores produzem e reconhecem as circunstâncias em que estão inseridos; refere-se aos métodos do senso comum empregados pelos atores sociais para dar sentido às práticas cotidianas. Para Coulon (1995, p. 30), “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos empregados que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”.

Ao fazer uma síntese sobre a etnometodologia, Coulon (1995, p. 31-32) declara:

Em vez de fazer a hipótese que os atores seguem as regras, o interesse da etnometodologia é pôr em evidência os métodos pelos quais os atores ‘atualizam’ essas regras. E o que as faz observáveis e descritíveis. As atividades práticas dos membros, em suas atividades concretas, revelam as regras e os modos de proceder. Noutras palavras, a observação atenta e a

---

<sup>18</sup> *Studies in Ethnomethodology* foi a obra lançada por Harold Garfinkel em 1967, tornando-se o inspirador da etnometodologia ao redor do mundo.

análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em uma permanente bricolagem.

Analisando por esse ângulo, adotar uma postura etnometodológica significa procurar compreender o contexto de atuação e suas contingências tomando como referência as práticas cotidianas dos atores sociais. Conforme Macedo (2009, p. 95-96), “os atores sociais [...] são sujeitos, existências que, para todos os fins práticos, produzem etnométodos, maneiras de compreender a vida e solucionar suas problemáticas”. Nesse processo, o saber é construído na interação com o meio e com os atores sociais, tendo o cotidiano das práticas docentes como operações cotidianas para proliferar outros saberes e fazeres em devir.

Para Coulon (1995, 2017), há cinco conceitos-chave para a etnometodologia: prática (realização), indicialidade, reflexividade, *accountability* (passível de ser relatada) e membro. O conceito de prática denota que a preocupação da etnometodologia é com as atividades corriqueiras da vida cotidiana a partir do exame empírico dos métodos que os atores sociais empregam para atribuir sentidos e realizar suas ações cotidianas (Coulon, 1995).

A indicialidade é um termo técnico que tem origem na linguística e significa que uma palavra pode apresentar significação distinta em situações particulares de uso e enunciação. Significa dizer que a linguagem natural, como produção coletiva por meio da qual as pessoas se expressam no dia a dia, é profundamente indicial, pois, para cada ator social, o significado da linguagem cotidiana depende do contexto em que ela se manifesta (Garfinkel, 2018).

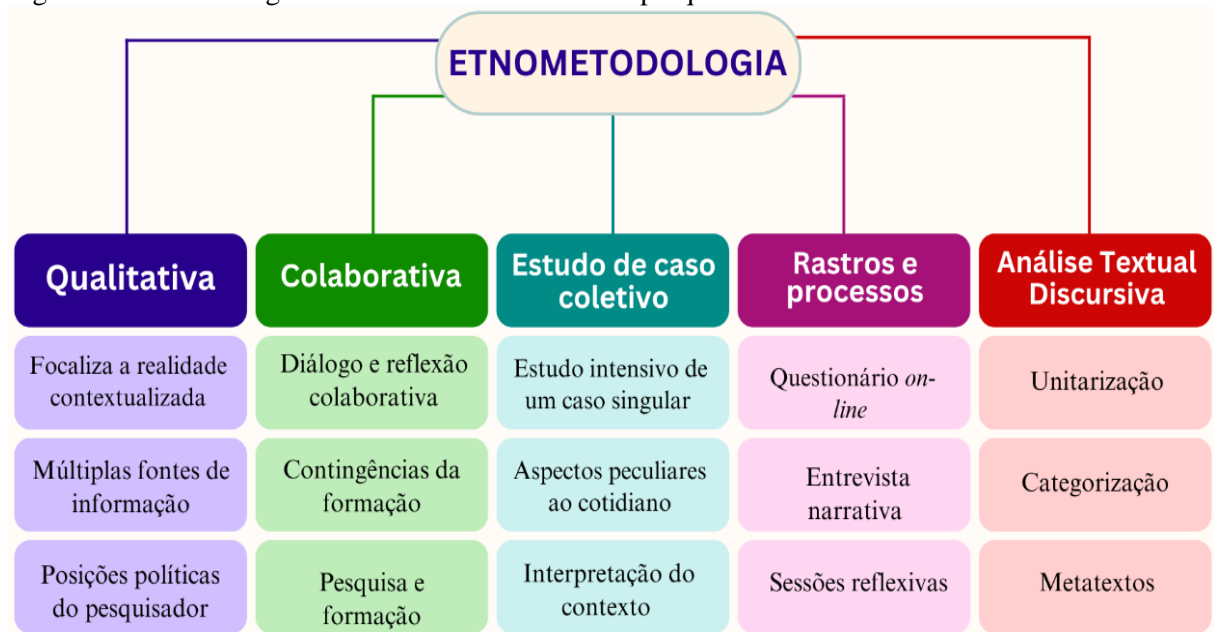
A noção de reflexividade relaciona-se aos efeitos das práticas do grupo. É o processo de construção contínua de um grupo e/ou comunidade por intermédio de suas atividades práticas; é um processo no qual uma ação desencadeia uma reação sobre os seus criadores. A reflexividade não pode ser confundida com reflexão, uma vez que, para Garfinkel (2018), a reflexividade designa as práticas que descrevem e constituem um quadro social a partir do qual os atores expressam os significados de seus pensamentos e atos descritíveis.

O conceito de *accountability* (relatibilidade), no âmbito da etnometodologia, refere-se a duas condições essenciais: ser reflexiva e racional. Para Garfinkel (2018, p. 87), é necessário compreender que os “estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas como métodos dos membros para fazer as mesmas atividades visivelmente-rationais-e-reportáveis-para-todos-os-fins práticos, isto é, ‘relatáveis’, como organização de atividades cotidianas comunas”. Como as atividades são inteligíveis e podem ser descritas conforme as referências de sentido e significado que cada grupo dispõe, *accountability* é a forma pela qual os atores sociais usam para descrever, analisar, criticar e idealizar situações cotidianas.

O quinto conceito é a concepção de membro. Para Garfinkel (2018), membro é aquele que compartilha da linguagem de um grupo. Para Coulon (1995, p. 48), “Um membro não é portanto apenas uma pessoa que respira e que pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o cerca”. Portanto, *ser* do e no grupo, e não apenas *estar*, é condição *sine qua non* para o progressivo domínio da linguagem institucional comum (Garfinkel, 2018).

Esses conceitos são vitais ao pesquisador na medida em que viabilizam conhecimentos preambulares para compreender o processo de construção das práticas e seus significados. À vista disso, e considerando que à etnometodologia interessa estudar de que forma raciocinam os atores sociais sobre determinada temática, investigar as implicações da formação continuada de professores para promoção de uma educação contextualizada no campo, com os colaboradores, é uma sinuosa vereda a ser trilhada com os participantes deste estudo. Diante disso, as conexões dos fundamentos, abordagens e perspectivas estão explicitadas na Figura 5.

Figura 5 — Metodologia: delineando os caminhos da pesquisa.



Fonte: elaborada pelo pesquisador.

Para consecução desse caminhar, é necessário construir um esforço epistêmico, visando combinar os pressupostos da etnometodologia com a pesquisa colaborativa e o estudo de caso, visto que o foco são as concepções dos professores da rede e não uma escola. Para tanto, far-se-á um esforço intelectual para compreender os etnométodos, dialogar e problematizar, com os professores, as situações vivenciadas no cotidiano escolar, tendo como compreensão desta tríade: etnometodologia, perspectiva de pesquisa que enfoca o estudo das atividades práticas,

de realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana; pesquisa colaborativa, estudo conjunto entre o pesquisador e o professor em busca da ressignificação das concepções e práticas por meio da reflexão e problematização da formação e da práxis; estudo de caso coletivo, tipo de pesquisa que possibilita investigar um objeto específico, contextualizado e historicamente situado.

Para enveredar nessa aventura, é fundamental conjugar leituras teóricas com a imersão empírica; saber teórico com as práticas cotidianas; textos com o contexto; saber científico com os etnométodos; e interesses do pesquisador com as demandas dos professores. O ponto nodal para combinar esses eixos no decorrer da investigação é o diálogo, sempre permeado pela ética, negociação, responsividade, colaboração, reflexividade e contextualização do objeto de estudo. Portanto, os sentidos e interfaces da pesquisa transcendem a busca por respostas e se constituem como espaços epistemológicos de diálogos entre saberes e de produção de conhecimentos, com o propósito de transformar a realidade investigada. Considerando as relações entre formação, educação do campo e multiletramentos, as interfaces do estudo ampliam os pressupostos colaborativos relativos à pesquisa, exigindo reflexões críticas sobre as implicações teórico-práticas da investigação na construção de outros futuros e epistemologias formativas.

## 2.2 SENTIDOS E INTERFACES DA PESQUISA: OLHARES, RASTROS E PROCESSOS

*Se eu tivesse esse poder, eu teria só um pedido: que as coisas fossem bem próximo da realidade que cada um vive em sua escola.*  
(Professor Resiliente, 2024)

Os olhares, os rastros e os processos desta investigação são traçados em sintonia com os sentidos que os professores atribuem à formação, à pesquisa, às suas vivências, às contingências do local de trabalho e às experienciarções construídas no exercício da docência. Apropriando-se do desejo do professor Resiliente, formulado em epígrafe, procuramos realizar uma pesquisa próxima da realidade, investigando com os professores e não para ou sobre eles, a partir de uma abordagem que, sem desconsiderar as informações quantificáveis, tem como fulcro entender as motivações e os sentimentos expressos nos textos orais ou escritos.

Considerando que esta pesquisa traz à discussão a formação continuada de professores do campo que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais, é necessário filiar-se a uma vereda na qual pesquisador e colaboradores do estudo possam interagir e colaborar com a investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 51) dizem, com perspicácia: “o processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e

os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados de forma neutra”. É nessa interação entre pesquisador e colaboradores que o estudo assume dupla perspectiva: pesquisa e formação.

Sob essa perspectiva, este estudo alicerça-se na abordagem qualitativa de pesquisa, visto que o estudo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke; André, 2020, p. 20), tendo a história pessoal e as posições políticas do pesquisador como pontos de partida para a pesquisa. O propósito não é descobrir verdades absolutas ou a percepção plena da totalidade, mas construir um conhecimento fidedigno e provisório que propicie melhor compreensão da temática estudada no contexto monte-santense.

A pesquisa qualitativa tem sua gênese no diálogo entre os participantes e é guiada pela perspectiva de compreender os sentidos e os significados que atravessam as experiências e os contextos. Bogdan e Biklen (1994, p. 70) argumentam que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência dos humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Nesse sentido, interessar-se pelo processo e não somente pelo desfecho é a pedra de toque para investigações qualitativas.

Nessa itinerância, compreender que “a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla recolha *e de construção* de dados, provenientes de múltiplas fontes de informação” (Creswell, 2014, p. 55, grifos nossos), é essencial para imergir no campo empírico e descortinar os acontecimentos ocultos intrínsecos ao contexto, relevantes à compreensão do fenômeno estudado. Conforme Gatti (2006, p. 28), “nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção — ou seja, há uma quantidade associada aí”. A questão central é que, na pesquisa qualitativa, os dados estatísticos que contribuem para o estudo não podem ser ignorados durante a análise e interpretação das realidades empíricas. Sobre isso, Gatti (2012, p. 31) adverte:

Usando dados de natureza quantitativa ou de natureza qualitativa, além da compreensão dos limites das mensurações ou das tematizações e categorizações e seus significados, da noção quanto aos erros de medida e probabilísticos, dos vieses categoriais e das configurações subjetivas, é necessário que os dados e as análises sejam colocados em contexto, em dadas circunstâncias ou numa conjuntura e não tomá-los em si. Isto é o que nos permite dar sentido, construir significados a partir deles.

Analisando por este ângulo, ao unitarizar, categorizar e interpretar os dados empíricos, torna-se necessário superar a “dicotomização irreconciliável entre abordagens qualitativas X quantitativas, por um olhar mais amplo, que implica a conjugação de fontes variadas de

informação sob uma determinada perspectiva epistêmica” (Gatti, 2012, p. 29), visando à conjugação de acontecimentos relevantes à investigação. À vista disso, apesar de focalizarmos o universo de crenças, valores, atitudes e significados dos colaboradores, não ignoramos as informações estatísticas inerentes ao estudo.

Tendo como predileção a abordagem qualitativa, recorreremos ao estudo de caso para proceder à investigação, pois se trata de uma tipologia de pesquisa que invoca múltiplas fontes para a obtenção de dados necessários à interpretação do contexto estudado. Para Yin (2001), o estudo de caso pode ser utilizado para lidar com condições contextuais, pois elas são pertinentes ao fenômeno investigado. Portanto, “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo — com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (Yin, 2001, p. 33).

O estudo de caso mostra ao pesquisador os aspectos peculiares ao cotidiano, já que o foco é estudar um caso específico, delimitado e contextualizado. Para Yin (2001, p. 32), um estudo de caso é uma pesquisa “empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para tanto, é fundamental que os objetivos da pesquisa estejam em sintonia com as contingências do cotidiano de estudo.

É importante registrar, neste contexto, a afirmação de Neiva (2013, p. 35) sobre o estudo de caso: permite “reconstruir algo que parecia simples e cotidiano, e mostrar os aspectos mais profundos e menos superficiais, ou até mesmo inusitados, que envolvem grandes questões filosóficas, pedagógicas e sociológicas”. Esse autor afirma que o estudo de caso proporciona um alcance analítico-interpretativo significativo, permitindo a análise e a interpretação da situação, bem como a comparação com outros casos ou teorias existentes.

Nesse sentido, o estudo de caso é um “estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos” (Gerring, 2019, p. 69). De acordo com Macedo (2006), para compreender uma instância singular, o estudo de caso envolve uma variedade de informações e reivindica novas respostas e novas indagações durante a pesquisa. Macedo (2006, p. 89) diz com razão:

[...] os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo se constrói, que se faz e refaz constantemente.

A escolha pelo estudo de caso partiu do entendimento de Ludke e André (2020). Para essas autoras, o estudo de caso enfatiza a interpretação do contexto em que se situa, retrata a

realidade, baseia-se em múltiplas fontes e visa investigar um caso específico, bem delineado e contextualizado; trata-se de uma tipologia de pesquisa cujo objeto (pode ser uma entidade, um programa, um grupo social) é analisado profundamente, buscando desvendar sua essência.

A partir dessas premissas, esta investigação caracteriza-se como estudo de caso coletivo porque a substância das realidades empíricas são as percepções dos professores colaboradores. A rede de ensino é uma totalidade que exige olhares multidimensionais para compreender as múltiplas realidades educacionais, sem privilegiar uma ou outra escola. Considerando que o foco são as implicações formativas do PNAIC e Escola da Terra à educação contextualizada, o estudo não se concentra em uma única escola — que apresenta um caso específico —, mas na rede de ensino. Assim, abrir-se-á espaço para ouvir professores de contextos cujas intersecções entre os aspectos socioculturais e políticos apresentam relações complexas e situadas.

Feitos esses esclarecimentos conceituais, justificamos a nossa opção pelo estudo de caso coletivo: uma metodologia adequada para estudar e compreender as implicações formativas de programas educacionais na rede de ensino, sem focalizar a investigação em uma única escola. Ao contrário de um estudo de caso singular, que enfatiza uma única unidade escolar, o estudo de caso coletivo traz à discussão múltiplas realidades e concepções para enriquecer os processos de análise e de interpretação, contribuindo para uma compreensão holística do objeto estudado.

É por essas veredas que se delineia esta pesquisa, na qual a atuação dos sujeitos será permeada por três perspectivas: “[...] ora como agentes, ora como atores e ora como autores”. (Ribeiro; Santos, 2016, p. 300). A métrica é conceber o agente como sujeito que reflete e atua na sociedade, o ator como sujeito que produz sentidos a partir de sua atuação social e o autor como sujeito que cria e transforma a realidade social conforme suas necessidades. Com os atores e autores do processo educativo faremos a tessitura desta investigação colaborativa. A despeito da pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 25) argumenta:

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processo de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem o desenvolvimento profissional.

Vê-se que a pesquisa colaborativa pode proporcionar veredas para estudar e discutir a formação continuada com os professores do campo, atores e autores do processo educativo, tendo os saberes, as experiências docentes e o cotidiano de atuação como fios condutores da formação em devir. Para Ibiapina (2008, p. 39), durante o estudo “os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus

companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidade durante todo o percurso do trabalho colaborativo”. Pesquisador e colaboradores atuam como parceiros, cada um colaborando com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (Ibiapina, 2008), o que favorece as transformações educativas.

Os sentidos que perfazem a pesquisa colaborativa residem na conexão dos anseios do investigador e colaboradores a partir do diálogo. Freire (2013) concebe o diálogo como um ato de criação, um encontro entre homens situados histórica e culturalmente, mediatizados pelo mundo. Para ele, o verdadeiro diálogo não se presta à conquista de uns sobre os outros, mas sim à conquista do mundo pelos sujeitos em relações dialógicas, excedendo a dimensão da relação eu-tu. Logo, “o diálogo é uma exigência existencial” (Freire, 2013, p. 109) para a consecução de um estudo cujo foco é pesquisar com os professores e não sobre eles.

Dialogar com os colaboradores da pesquisa é uma vereda para trazer à cena os anseios e as demandas contextuais de formação, os saberes e os métodos significados cotidianamente, estabelecendo condições para os professores tornarem-se coautores da própria práxis. A métrica é provocar reflexão e participação ativa na transformação das práticas pedagógicas, é colocar em realce outra versão formativa com os atores sociais. No acontecer do estudo colaborativo, Ibiapina (2008, p. 12) argumenta que:

O professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a atividade de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto, as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar.

Os rastros e os processos da pesquisa colaborativa na educação residem no contexto e nas contingências da formação continuada, nas pessoas e seus cotidianos. Para Ibiapina (2008, p. 21), no estudo colaborativo, o papel do investigador é criar condições necessárias para que os professores “participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao processo de desenvolvimento profissional do professor”. A partir desses pressupostos, poder-se-ia promover uma formação situada e problematizar a separação entre universidades e educação básica.

A pesquisa colaborativa conecta universidades e escolas, e estabelece parceria entre o pesquisador e os professores, atores sociais do processo educativo, objetivando mudanças nas concepções e práticas docentes na arena escolar. Nas palavras de Ibiapina (2016, p. 34-35):

A pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais.

A partir dessa perspectiva, a reflexão crítica torna-se um processo central para recordar e examinar a realidade com o objetivo de transformá-la. Portanto, “É no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas” (Ibiapina, 2016, p. 45). Para essa autora, a reflexão é uma tarefa ativa e consciente sem a qual a pesquisa colaborativa não se consolida.

É relevante destacar que a pesquisa colaborativa articula os interesses do pesquisador e dos colaboradores, promovendo reflexões críticas para transformar os saberes e as práticas. Isso dialoga com a concepção de um estudo que investiga com os professores. As tensões formativas inerentes à escola, em consonância com os desafios, contingências e aprendizados, refletem o espírito da pesquisa colaborativa ao articular conhecimento teórico com saberes locais e práticas formativas contextualizadas, subvertendo a dicotomia entre ciência e campo em direção a uma formação que possibilita aos professores e pesquisadores confrontar as tensões epistemológicas entre as políticas educacionais verticais e as demandas formativas do contexto local.

Na dinâmica de refletir criticamente e produzir saberes de forma colaborativa, Ibiapina (2016) adverte que, na pesquisa colaborativa, o interesse do pesquisador é o de responder à sua questão de investigação, e os interesses dos professores derivam da necessidade de formação continuada, mas, no decorrer do estudo, estabelecem-se os nexos entre os desejos e necessidades de ambos, produzindo um objetivo comum: refletir sobre as práticas.

O eixo fundante da pesquisa colaborativa é a articulação dos projetos de interesse do pesquisador com as demandas dos colaboradores, movimento basilar para conectar pesquisa e formação. Ibiapina (2008) argumenta que a pesquisa colaborativa se constitui numa pesquisa-ação emancipatória, pois considera o espaço coletivo como instância de discussão e de tomadas de decisões, eliminando as relações de poder. Predomina a negociação, a colaboração e a coprodução de conhecimentos em um movimento de sucessivas reflexões sobre teoria e prática. Fundamentada no diálogo, na construção coletiva de conhecimentos e na problematização das práticas e etnométodos dos agentes sociais, a pesquisa colaborativa é uma dentre outras várias formas de se estudar as questões e os problemas intrínsecos ao contexto educacional, não apenas para compreender os fenômenos, mas também para promover transformações concretas nos contextos investigados.

### 2.3 UM CASO, MÚLTIPLAS NARRATIVAS: CONTEXTOS, COLABORADORES E DISPOSITIVOS

*Eu vou me colocar nesse lugar, eu me desloco 14 km de motocicleta para aí dar minha aula. Então imagina aí num dia de chuva, no dia do sol nem tanto que do sol nós nos protegemos, mas um dia de chuva, com muita lama, com muita água, nós estamos arriscando a nossa vida, mas nós estamos lá, estamos e fazemos a diferença.*

(Professora Esperança, 2024)

A reflexão da professora Esperança leva-nos a duas interpretações: os professores são o combustível e o motor da educação; a distância geográfica e os riscos iminentes não impedem que os professores comprometidos façam a diferença na vida dos estudantes. Não queremos romantizar os desafios inerentes à profissão docente no campo — não somente aqueles citados em epígrafe —, mas defendemos que os professores driblam os desafios políticos, pedagógicos, infraestruturais e geográficos para desenvolver uma educação de qualidade social.

Este estudo tem como campo empírico o município de Monte Santo, Bahia. Situado no semiárido baiano, pertencente à microrregião geográfica de Euclides da Cunha e integrante do Território de Identidade do Sisal, Monte Santo é conhecido por servir de quartel-general do exército durante a Guerra de Canudos (1897), pela Romaria de Todos os Santos, pelo Santuário Santa Cruz, pelo meteorito de Bendegó e por ter sido palco do filme *Deus e o diabo na terra do sol* e da minissérie *O pagador de promessas*. Localizado no sertão da Bahia, a 352 km de Salvador, Monte Santo (BA) possui 187 anos de emancipação política e faz fronteira com os municípios de Cansanção, Euclides da Cunha, Quijingue, Uauá, Andorinha, Itiúba e Canudos.

As reminiscências do contexto social e histórico-religioso, situadas por Venâncio Filho (2016), e a ocupação territorial e o contexto local, descritas por Dias (2023), denotam uma construção política, sociocultural, histórica e religiosa de tensões e repercussão nacional. A educação (do campo à cidade) não escapa dessas tensões, pois, com uma área territorial de 3.034,197km<sup>2</sup>, o município vivencia o perene desafio sociopolítico e educacional de assegurar uma educação contextualizada e de qualidade social aos estudantes das 72 escolas da rede pública de ensino que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental — anos iniciais e anos finais e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI) — Tempo Formativo I e II.

Em face da extensão territorial e da diversidade cultural e educacional, a governança municipal subdividiu o município em 9 Regiões Administrativas, batizadas pela Secretaria de Educação de polos educacionais, que servem de parâmetro para as políticas e programas das

secretarias do município. Com aproximadamente 83% dos 47.780 munícipes residentes no campo, garantir uma educação contextualizada e de qualidade social aos estudantes cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2023, foi 4.0, constitui-se como desafio a ser enfrentado e vencido no contexto monte-santense. O Quadro 02 sintetiza as escolas públicas e as etapas de ensino ofertadas na rede municipal de ensino.

Quadro 2 — Unidades escolares da rede pública de ensino monte-santense.

<b>Localização</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental — anos iniciais</b>	<b>Ensino Fundamental — anos finais</b>
<b>Rural</b>	03	49	15
<b>Urbana</b>	03	03	03
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>52</b>	<b>18</b>

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir dos dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Esses dados refletem o cenário educacional da rede municipal de ensino e denotam as nuances para promover uma formação continuada e uma educação que considere os sujeitos e seus contextos. Soma-se aos dados apresentados no Quadro 01 uma escola singular, situada no campo monte-santense: a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE). Fundada em 1998, em meio aos conflitos agrários na região, a escola oferta o Ensino Fundamental — anos finais — e o Ensino Médio, além de promover a formação de técnicos de nível médio com perfil voltado para contribuir com as famílias e comunidades, enfatizando a convivência com o Semiárido.

É a partir dessa perspectiva que a EFASE se tornou uma agência formativa de capital importância no contexto do campo monte-santense. Com uma práxis fundada na pedagogia da alternância, a instituição possibilita aos estudantes viver e enxergar a realidade campestre em diferentes espaços e tempos, visando à construção de um projeto educativo articulado com a formação e a qualidade de vida no contexto do campo. A formação promovida pela EFASE conecta educação e contexto do campo, pois o plano político-pedagógico-educacional fundamenta-se na educação emancipatória e no respeito aos saberes e modos de vida dos povos do campo, oferecendo uma educação contextual, que valoriza e dialoga com a realidade socio-histórica, político-cultural, climática e econômica, sem desconsiderar os limites e as potencialidades do sertão, tendo a pedagogia da alternância como método de ensino.

A pedagogia da alternância é uma metodologia de organização do ensino que conjuga experiências formativas organizadas em tempo-escola e tempo-comunidade, na perspectiva de promover uma formação integral, *no e a partir* do contexto. De origem francesa, esse método ganhou destaque a partir de 1930, quando um pequeno grupo de agricultores, insatisfeitos com o sistema educativo francês, passou a reivindicar uma educação vinculada ao contexto rural.

De acordo com Nosella (2012), a pedagogia da alternância surge para contrapor a ideia de que a terra seria o oposto da sabedoria e da ciência. Sob essa premissa, ao jovem do campo que quisesse conquistar a sabedoria, não restaria outra alternativa a não ser sair do campo. Para esse autor, foi a oposição entre a terra e a sabedoria, ciência e sucesso, que impulsionou a criação desta nova e contextual metodologia: a pedagogia da alternância.

No Brasil, a pedagogia da alternância teve início no ano de 1969, no estado do Espírito Santo, onde três Escolas Famílias Agrícolas foram construídas. Porém, após cinco décadas de sua implantação, essa forma de organização de ensino ainda é pouco desenvolvida nas escolas do campo brasileiras. Diplomas legais como a Resolução CEE/BA nº 63, de 09 de novembro de 2021 (Bahia, 2021), o Parecer CEE nº 130/2021 (Bahia, 2021b) e a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 (Brasil, 2023) denotam a preocupação de órgãos colegiados em relação à efetivação da pedagogia da alternância nas escolas do campo que ofertam o Ensino Fundamental — anos finais. Contudo, ainda há um grande fosso entre as leis e a prática.

Em Monte Santo, a pedagogia da alternância surge a partir de 1998, quando a EFASE foi criada. Entretanto, decorridas mais de duas décadas de seu surgimento no município, esse método não foi disseminado em outras escolas da rede monte-santense. Diante desse quadro, acreditamos que essa metodologia precisa ser melhor discutida na rede de ensino, com vistas a arregimentar as forças dos órgãos gestores, comunidade escolar e sociedade civil em prol de uma proposta educativa mais campesina e menos urbanocêntrica nas escolas do campo.

Decerto, a pedagogia da alternância aplica-se aos estudantes do Ensino Fundamental — anos finais e Ensino Médio do campo, e aos estudantes do ensino superior (Brasil, 2023), mas a efetivação de uma educação vinculada ao campo exige organização e reivindicação coletiva por uma educação contextualizada, isto é, uma educação pensada e construída com os povos do campo. Se não houver mobilização social em prol de uma educação contextualizada no campo, a educação urbanocêntrica, pensada na e para a cidade, seguirá ocupando o espaço campesino.

Em resumo, a pedagogia da alternância é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que visam atender às comunidades do campo e a comunidades urbanas específicas (Brasil, 2023). Essa perspectiva plural de pensar e promover a educação do campo é pedra angular na formação cidadã contemporânea, pois as vicissitudes que permeiam o contexto do campo conclamam políticas públicas educativas nas quais os sujeitos envolvidos se reconheçam como parte do processo de formação *no e a partir* de seus contextos, espaços e experiências. O diferencial da política educativa e pedagógica da EFASE reside na distinção das práticas educativas em comparação com as ações e políticas educacionais verticalizadas presentes nas escolas públicas situadas no campo monte-santense.

A experiência educacional agenciada na EFASE é singular, mas, como a rede pública de ensino monte-santense (espaço de atuação do pesquisador e dos participantes do estudo) não incorpora a pedagogia da alternância no Ensino Fundamental — anos finais, como preconizam Brasil (2023) e Bahia (2021, 2021b), tampouco no Ensino Fundamental — anos iniciais, foco deste estudo, trazemos a síntese dessa arena escolar como tática situacional para provocar o leitor a entender que há uma Escola Família Agrícola no campo monte-santense. Entretanto, essa escola e a sua metodologia de ensino não são o *locus* ou foco desta investigação.

Diante desse contexto, este estudo tem como *locus* as escolas do campo que ofertam o Ensino Fundamental — anos iniciais, sobretudo as oito escolas onde atuam os nove professores participantes da pesquisa, realizada em três etapas: questionário on-line com os professores para conhecer o perfil docente, a realidade sociocultural das escolas em que atuam e os programas formativos de maior relevância à formação; entrevista narrativa sobre o percurso formativo, atuação docente e os programas de formação continuada dos quais participaram; e sessões reflexivas formativas sobre os anseios formativos, educação contextualizada, multiletramentos e políticas públicas educacionais concernentes à educação no contexto do campo.

A escolha por esses dispositivos se justifica devido à relevância de dados oriundos de múltiplas fontes para a compreensão do objeto estudado. Apesar do questionário, Gerhardt e Silveira (2009, p. 71) justificam esse dispositivo de construção de dados no início do estudo:

Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Com esse intuito, o questionário permitiu aos respondentes expressarem suas crenças, opiniões e concepções sobre os programas de formação continuada de professores dos quais participaram. Nesse processo, o questionário central da investigação, intitulado *Formação continuada, educação do campo e multiletramentos: entre memórias, contextos e ressonâncias*, realizado com os nove professores colaboradores deste estudo, traz à discussão temas centrais e emergentes da investigação. Para facilitar a organização textual, os discursos dos professores, construídos no questionário *on-line*, são citados, nesta tese, como produção empírica de 2023.

As respostas enunciadas no questionário trouxeram à reflexão questões que atravessam a formação continuada de professores do campo, educação do campo e multiletramentos. A diversidade das respostas proporcionou uma visão abrangente e situada do objeto estudado,

subsidiando a preparação das temáticas de discussão empírica com os professores no próximo dispositivo de construção dos dados empíricos: a entrevista narrativa.

Com os colaboradores, realizamos entrevistas narrativas sobre o percurso formativo, de vida e atuação profissional. Esse processo fez emergir experiências, memórias, concepções sobre os programas de formação continuada e questões relevantes para discussão nas sessões reflexivas, etapa subsequente deste estudo. Com o intuito de levar os sujeitos-narradores a abrir o baú de memórias para retomar as experiências significativas do percurso formativo, a entrevista narrativa foi conduzida conforme as fases propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002): preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva. Essas fases são espaços tridimensionais para a entrevista narrativa e propiciam aos sujeitos-narradores expressarem suas crenças, sentimentos, experiências e desejos durante a narrativa de si. O Quadro 3 apresenta, de forma estruturada, as fases e as regras da entrevista narrativa.

Quadro 3 — Fases centrais e regras da entrevista narrativa.

<b>FASES</b>	<b>REGRAS</b>
Preparação	Explorar o campo Formulação de provocações exmanentes.
1. Iniciação	Formular o tópico inicial da narração Utilizar recursos visuais quando necessário.
2. Narração central	Não interromper a narrativa Motivar a continuidade da narração somente com recursos não verbais.
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre as contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Avançar de perguntas exmanentes para imanentes.
4. Fala conclusiva	Finalizar a gravação Fazer perguntas relevantes às análises subsequentes Fazer anotações após a entrevista.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

A partir desses pilares iniciais e dos objetivos delineados, o pesquisador monta uma lista de questões que refletem seus interesses — as questões exmanentes, que podem ou não manter relação com as questões imanentes que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), são “os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante”. A tarefa crucial do pesquisador é, no momento da análise e interpretação, traduzir as questões exmanentes em imanentes, trazendo à discussão os contextos nos quais as narrativas foram construídas em conexão com os objetivos do estudo.

A preparação da entrevista narrativa, construída antes do encontro presencial entre o pesquisador e o entrevistado, é o momento de explorar os campos teórico e empírico, visando trazer à discussão questões exmanentes contextuais e pertinentes à compreensão do objeto

estudado. Diante disso, as concepções dos professores, expressas no questionário, levaram-nos a organizar cartões visuais para situar as temáticas centrais e auxiliar os sujeitos-narradores nos momentos em que davam pausa em sua narração.

As entrevistas foram realizadas entre agosto e dezembro de 2024 nas escolas nas quais os professores atuam, visto que a entrevista narrativa não pode prescindir da perspectiva dos sujeitos-narradores que vivem e atuam em um contexto situado. Agendadas previamente com os entrevistados, cada entrevista, gravada com a autorização dos professores, durou cerca de 1h20min (uma hora e vinte minutos), totalizando 12h00min (doze horas) de gravação.

Registradas por meio do gravador de voz — aplicativo utilizado para gravação de palestras, conversas e outros sons —, cada entrevista exigiu-nos, durante a transcrição, viver um processo monótono, mas que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), é útil para a compreensão geral do material e favorece a fluidez das ideias que incidirão na análise e interpretação do objeto. Para tanto, utilizamos a ferramenta Google Docs — aplicativo da Google para transcrição de mensagens de voz. Na transcrição, omitimos os nomes de lugares e de pessoas citadas durante a entrevista, inserimos reticências (...) para representar pausas, denominamos as siglas oralizadas durante a narração e colocamos, entre colchetes “[ ]”, os termos adicionados para melhor entendimento do que foi enunciado. Como as entrevistas narrativas foram realizadas no ano de 2024, os enunciados dos professores, oriundos das entrevistas, são referenciados, nesta tese, como produção empírica de 2024.

Diante disso, justificamos a opção pela entrevista narrativa: ao narrar, os professores fazem emergir dimensões contextuais não previstas pelo pesquisador, o que contribui para desvelar os aspectos relevantes sobre sua formação, sobre suas concepções educacionais e, sobretudo, sobre as implicações dos programas de formação continuada de professores. Fato é que a entrevista narrativa proporcionou ao professor narrar sobre o seu percurso formativo e de vida sem interrupções; narrar o que foi mais expressivo em seu trajeto pessoal e profissional.

Josso (2008) adverte que o ato de falar sobre si exige pensar sobre o que falar; a memória seleciona aquilo que tem importância e significado. Assim, as histórias de vida não são apenas histórias: são experiências que constituem a identidade dos sujeitos e refletem o contexto formativo, tornando-se uma fértil fonte de acontecimentos que emergem no processo de reflexão e narração, no movimento de rememoração das experiências. Decerto, muito se tem estudado sobre os professores e elaborado programas formativos para eles, mas a voz do professor — no que concerne aos seus problemas, virtudes, etnométodos e anseios — tem sido pouco ouvida, revelando a necessidade de pesquisas colaborativas.

A colaboração funda-se na estruturação de uma lógica investigativa em que, considerando o espaço-tempo e as diversidades inerentes ao cotidiano escolar, o pesquisador compromete-se com a superação dos desafios da escola. Para Freire (2013, p. 140-141),

[...] não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso automaticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros ou para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las, na ação e na comunicação.

Nessa perspectiva, Ibiapina (2008) afirma que a pesquisa colaborativa toma como base as necessidades dos sujeitos, trazendo à discussão conflitos, desafios e possibilidades para análise, com vistas à compreensão ativa dos partícipes. Assim, além das entrevistas narrativas, realizamos quatro sessões reflexivas com os professores, visando à reflexão colaborativa e à ressignificação das práticas formativas e educativas na escola. Tendo a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução dos etnométodos como pilares, as sessões reflexivas criam espaço para reflexão sobre a práxis e potencializam mudanças no contexto educativo (Ibiapina, 2008).

De acordo com Ibiapina (2008, p. 69), a sessão reflexiva é um

Procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares.

As sessões reflexivas precisam considerar a complexidade e as nuances do cotidiano escolar no qual os professores estão imersos. Ibiapina (2008) propõe quatro momentos centrais para conduzir as sessões reflexivas: *descrição* — etapa de responder à pergunta: o que fiz?; *informação* — momento de responder às questões: o que agir desse modo significa? Qual o sentido dessas ações?; *confronto* — etapa de responder às indagações: quais relações existem entre a teoria e a prática? A prática pedagógica serve a que interesse?; e, *reconstrução* — fase de responder aos questionamentos: o que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? Que tenho de fazer para mudar a minha prática?

Com base nesses momentos, realizamos quatro sessões reflexivas com os professores, visando provocá-los a discutir colaborativamente sobre as implicações e os aprendizados dos programas de formação continuada à prática pedagógica no Ensino Fundamental — anos

iniciais. Conjugando as etapas da pesquisa colaborativa e os processos dos multiletramentos, as sessões reflexivas trouxeram à discussão as vozes, os contextos e as experiências dos professores, tendo *Pesquisa e formAÇÃO: caminhos, saberes e transformação* como fio condutor para os debates agenciados em cada encontro. Desse tema geral, oriundo das leituras e interpretações do campo empírico, foram organizamos os eixos temáticos para as discussões colaborativas em cada sessão reflexiva.

*Formação continuada: implicações e aprendizados das/nas formações* foi o tema geral da sessão reflexiva I, realizada no dia 07 de maio de 2025. O que eu aprendi nas formações e o que eu faço cotidianamente em sala de aula foram as provocações propulsoras da descrição dos aprendizados, promovendo um debate no qual os professores trouxeram à cena as ressonâncias das formações e os desafios de educar em escolas do campo na contemporaneidade.

A sessão reflexiva II, denominada *Formação docente e multiletramentos: origens e sentidos das práticas pedagógicas*, realizada no dia 14 de maio de 2025, teve como fio condutor duas questões: Quais as origens e os sentidos dessas práticas? Por que eu realizo essas práticas? Ao informar as origens das práticas, os professores discutiram questões relacionadas à formação continuada e apresentaram suas concepções acerca dos sentidos, saberes e fazeres docentes em um cenário cujos índices das avaliações externas parecem sobrepor a realidade cotidiana responsabilizando os professores pelos resultados aferidos em avaliações de larga escala.

*FormAÇÃO e educação do campo: relações entre teoria, prática e cotidiano escolar* foi o tema geral da sessão reflexiva III, realizada em 21 de maio de 2025. Qual a função social dos programas formativos? Qual a função social das práticas que realizo? e Quais relações existem entre a prática e o cotidiano? foram as indagações que instigaram os professores a confrontar as ações, a partir da análise funcional e crítica. A discussão situada e colaborativa enfatizou a necessidade da reorganização curricular, da realidade educacional do campo, dos percursos formativos realizados pela rede de ensino e da função social das formações e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A sessão reflexiva IV, *FormAÇÃO e docência: apropriação crítica e transformativa*, realizada no dia 04 de junho de 2025, teve duas provocações como mote de discussão: Como os programas formativos precisam ser desenvolvidos? e O que preciso fazer para ressignificar minha prática? Com foco na reconstrução das ações, a partir da apropriação crítica e criativa, os professores situaram a realidade educacional e enfatizaram os caminhos epistemológicos para significar as formações e as práticas no contexto pesquisado.

É salutar destacar que as sessões reflexivas — momentos de pesquisa e formação — foram realizadas, na plataforma Google Meet, dada a necessidade de compatibilizar os horários

dos participantes e evitar transtornos de deslocamento dos professores. Agendadas previamente com os colaboradores, cada sessão reflexiva, realizada às 19h e gravada com a autorização dos participantes, teve duração média de 2h15min (duas horas e quinze minutos), totalizando cerca de 9h00min (nove horas) de gravação.

Gravadas na própria plataforma, cada sessão exigiu-nos, durante a transcrição, viver um processo monótono, mas de fecundas reflexões. Durante o processo de transcrição, utilizamos a própria ferramenta do Google Docs que converte mensagem de voz em texto, omitimos os nomes de lugares e de pessoas, inserimos reticências (...) para representar pausas e colocamos, entre colchetes “[ ]”, os termos adicionados para melhor entendimento dos enunciados. Como as sessões reflexivas formativas foram realizadas em 2025, os discursos dos professores, oriundos dessas discussões, são referenciados, nesta tese, como produção empírica de 2025.

Diante disso, justificamos a opção pela sessão reflexiva como instrumento de construção de dados nesta pesquisa: ao descrever, informar, confrontar e reconstruir, em consonância com os processos dos multiletramentos, os professores são desafiados a refletir colaborativamente sobre a formação e a educação *no e a partir* do contexto de atuação, movimento epistemológico que os provoca a problematizar a formação e a ressignificar os modos de atuação. Com efeito, as sessões reflexivas proporcionaram fecundos momentos de pesquisa e formação.

Ao combinar os dispositivos de construção de dados (questionário, entrevista narrativa e sessão reflexiva), foi possível interpretar as práticas cotidianas, os etnométodos utilizados, as repercussões da formação continuada e as veredas necessárias à construção de uma educação contextualizada no campo. Após a construção dos dados, iniciamos as etapas de organização e análise, processos inerentes ao conjunto de técnicas para organizar, valorizar, compreender e interpretar os dados, articulando-os com a teoria que fundamenta o estudo (Minayo, 2009).

Analisar os dados exige um trabalho sistematizado com o material construído: análise de documentos estudados, relatos sobre as observações, transcrições e análise de entrevistas e demais informações construídas no decorrer da pesquisa. Na prática, “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (Lüdke; André, 2020, p. 53), o que exige interpretar, com olhar acurado, os dados construídos, para não incorrer no risco de perder informações relevantes à compreensão do objeto estudado.

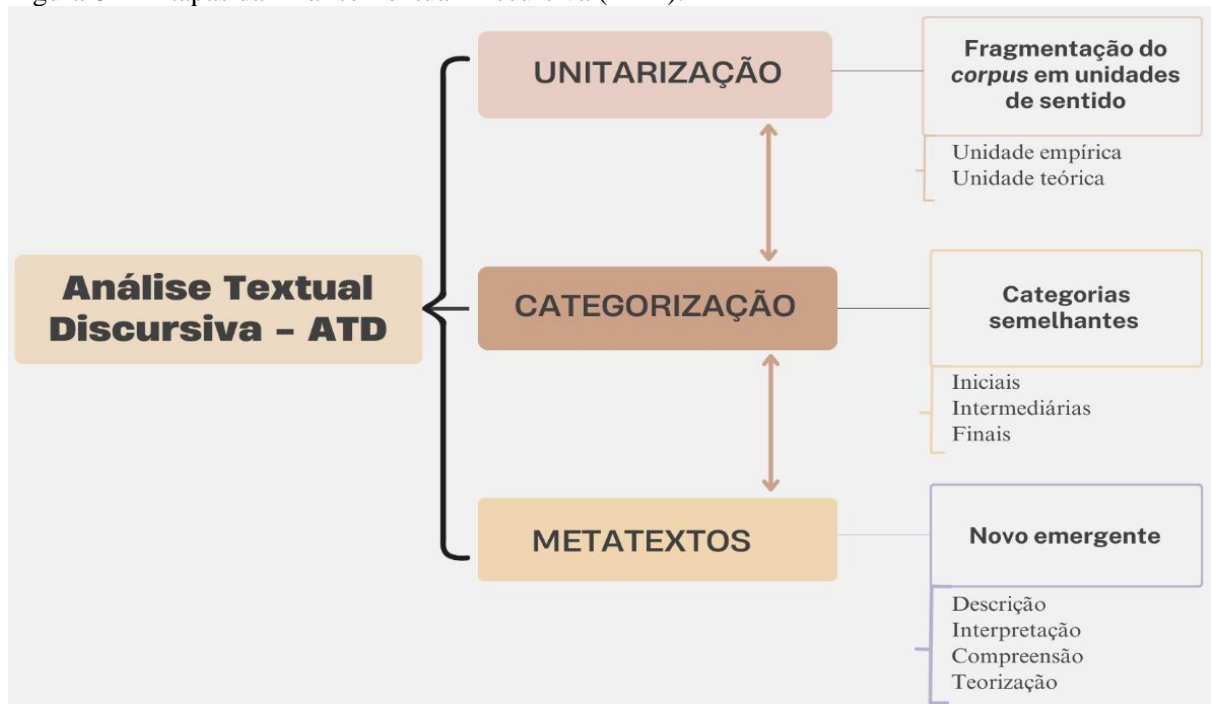
Para análise e interpretação dos dados, tomamos a interação verbal (Bakhtin, 2011; 2014) como fundamento metodológico, uma vez que o sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto suas marcas, suas experiências e suas conjecturas sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir e/ou ler. Como “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido

ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 2014, p. 99), a noção de interação verbal, na acepção bakhtiniana, é gerada pelo fato de os sentidos serem originados pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto socio-histórico e pelos papéis sociais dos interlocutores.

Na interação por meio dos diálogos, os interlocutores precisam ser reconhecidos como sujeitos plenos em suas competências comunicativas, não somente como recipientes. Assim, a partilha de saberes durante as entrevistas narrativas e sessões reflexivas possibilita, a partir da dialogicidade, a interação e a construção de sentidos entre pesquisador e interlocutores sobre o objeto de estudo, pois os movimentos da pesquisa conduzem para um “pensamento criativo, original, investigativo” (Bakhtin, 2019, p. 42), aliando a teoria à prática.

A partir da concepção de interação verbal (Bakhtin, 2014), tomamos a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia para análise e interpretação do fenômeno estudado. Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 134), a análise textual discursiva é o “processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”. Essa metodologia de análise de dados é composta por unitarização, categorização e interpretação, como ilustra o organograma expresso na Figura 6.

Figura 6 — Etapas da Análise Textual Discursiva (ATD).



Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir de Moraes e Galiuzzi (2016).

Observamos, a partir desse organograma, que, na unitarização, os textos são organizados em unidades de significado, gerando outras unidades oriundas da interlocução teórico-empírica e das interpretações realizadas pelo autor. Decerto, organizar unidades teóricas e empíricas

“implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes, 2003, p. 191). Sobre a unitarização, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 75) a conceituam como

[...] um trabalho criativo de reconstrução de significados que os autores dos textos expressam neles. Os sentidos não se desprendem dos textos; precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo.

Sob essa perspectiva, a unitarização é uma etapa essencial na realização da ATD, pois exige do pesquisador leitura atenta e rigorosa dos textos e discursos dos colaboradores da pesquisa. É nessa etapa que as intenções do autor e os referenciais teóricos se aproximam ou se distanciam em razão das manifestações do campo empírico.

A segunda etapa da ATD relaciona-se à organização das categorias de análise que podem ser constantemente reagrupadas à medida que o estudo vai se afinando. Isso implica “construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (Moraes, 2003, p. 191). Categorização é, pois, uma ação contínua de comparação entre as unidades definidas no processo inicial da análise, o que “corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizadas por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 97).

Analisando por este ângulo, a atenção à categorização é essencial, mas é primordial que o pesquisador vá além das categorias, pois, em todo processo de categorização, é preciso interpretar, valorizar e articular com os contextos aos quais se referem. As categorias podem ser elaboradas antes ou durante a análise: categorias *a priori* dizem respeito às hipóteses de pesquisa; categorias emergentes são construídas durante a pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2016). É mister frisar que as categorias derivam da organização elaborada sobre o fenômeno estudado e só são finalizadas ao concluir a análise e interpretação dos dados. Trata-se de uma etapa em que o pesquisador precisa considerar o contexto e não pode prescindir dos objetivos, visto que, ao categorizar, “o pesquisador move-se da quantidade para a qualidade, da explicação causal para a compreensão globalizada [...]” (Moraes, 2003, p. 201).

O processo de análise através da ATD consoma-se com a produção dos metatextos, que “representam um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Moraes, 2003, p. 191), visando explorar as categorias finais da investigação. A elaboração dos metatextos é uma

etapa central dessa metodologia, visto que envolve descrição, interpretação, compreensão e teorização para captar o novo emergente. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2016, p. 111):

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

A partir dessas premissas, os metatextos precisam ser aperfeiçoados e reorganizados de forma contínua durante o processo de escrita. Esse processo demanda atenção e rigor para não só descrever as categorias e subcategorias, mas articular a descrição e a interpretação em direção à compreensão do fenômeno estudado. Para Moraes (2003, p. 204), interpretar

[...] é construir novos sentidos e compreensões afastando-se do imediato e exercitando uma abstração em relação às formas mais imediatas de leitura de significados de um conjunto de textos. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas dos textos e de um exercício meramente descritivo.

Nesse sentido, pesquisar a partir dos pressupostos da ATD significa exceder recortes das unidades de análise ou elaboração de metatextos descritivos em um movimento intenso de teorização, interpretação e produção de argumentos, com vistas à construção de novas teorias. Para tanto, durante a interpretação, “é importante que o pesquisador se assuma como autor de seus argumentos” (Moraes, 2003, p. 204). A combinação entre os instrumentos de construção dos dados, contexto da pesquisa, concepções dos participantes e a forma de análise dos dados do campo empírico contribuiu para a leitura interpretativa da situação pesquisada.

## 2.4 REALIDADES E SIGNIFICADOS DO CAMPO EMPÍRICO: INTERFACES PLURAIS

*Não há desafios, há vontade, força de vontade. Se eu quiser, eu conquisto, eu faço, entendeu? Tem coisa que é loucura, mas se nós não for louco, nós não vamos chegar a lugar nenhum.*  
(Professora Esperança, 2024)

A força de vontade, como expressa a professora Esperança, é o fio condutor para superar os desafios estruturais, pedagógicos e formativos inerentes à docência no campo. A formação continuada, como espaço-tempo em que se constrói a reflexividade crítica sobre a prática, é um aspecto relevante para se pensar e se construir uma educação contextualizada. Para tanto, é necessário construir ações e políticas formativas que dialoguem com as dimensões linguística,

interativa e sociocultural, relacionando-a com os múltiplos saberes, culturas e linguagens que atravessam a arena escolar na contemporaneidade. Deslocar essas dimensões para o centro do debate sobre a formação continuada de professores do campo é uma operação teórico-prática necessária às políticas formativas nos dias atuais.

Ao fazer a imersão empírica, é mister entender que a construção dos sentidos perpassa por movimentos de leituras e inferências, “porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance” (Ricoeur, 1976, p. 87). De fato, precisamos conjecturar para compreender, sem perder de vista a relação entre o todo e as partes dos textos ou materiais a interpretar. Na prática, interpretar é a ação de mergulhar no material construído no campo empírico para desvelar as aparências; é ultrapassar a descrição para construir novas provocações, argumentos e teorias.

Para a construção dos dados empíricos, tomamos as etapas da ATD como pressupostos: unitarização, busca por unidades de sentido que remetem ao objeto de estudo; categorização, reunião dos elementos comuns presentes nos textos analisados; captação do novo emergente, releitura do texto após a categorização, buscando dialogar com as bases teóricas do estudo. Assim, “os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 53-54).

A partir dessa compreensão, o metatexto, produto final da ATD, foi elaborado a partir das categorias e subcategorias identificadas nos enunciados dos professores, nas respostas do questionário *on-line*, nas entrevistas narrativas e nas sessões reflexivas. De início, selecionamos dezoito unidades de sentido a partir destas categorias teóricas *a priori*: formação continuada de professores, educação do campo e multiletramentos. As unidades de sentido foram analisadas e unitarizadas, propiciando a organização das subcategorias iniciais do estudo.

Tabela 5 — Categorias *a priori* e unidades de sentido.

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de sentido</b>
Formação continuada de professores	Formação docente específica; escola como espaço de formação; programa Escola da Terra; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; programas de formação continuada; Encontros formativos com base no contexto; projeto Baú de Leitura; projeto municipal.
Educação do campo	Aspectos socioculturais e históricos; educação contextualizada; multisseriado; material didático específico; proposta pedagógica diferenciada; livro didático.
Multiletramentos	Tecnologias digitais; internet; múltiplas linguagens; cultura.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Durante o processo de unitarização, realizamos a leitura ética e responsiva dos discursos dos participantes, a fim de construir unidades de sentido com validade e rigor científico, pois “as unidades precisam ser significativas na sua relação com os temas estudados, sendo capazes

de contribuir para sua compreensão” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 73). A leitura e a reflexão das unidades de sentido mobilizaram outros significados e fundaram o processo de categorização.

Na prática, “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (Moraes, 2003, p. 197). A partir da leitura e interpretação responsiva das dezoito unidades de sentido, realizamos a categorização inicial com quatorze subcategorias de conexão com os objetivos desta pesquisa.

Tabela 6 — Categorias *a priori* e categorização inicial.

<b>Categorias <i>a priori</i></b>	<b>Categorização inicial</b>
Formação continuada de professores	Formação docente específica; escola como espaço de formação; programa Escola da Terra; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; programas de formação continuada; encontros formativos com base no contexto.
Educação do campo	Aspectos socioculturais e históricos; educação contextualizada; multisseriado; proposta pedagógica diferenciada.
Multiletramentos	Tecnologias digitais; internet; múltiplas linguagens; cultura.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Esse processo nos possibilitou organizar a categorização intermediária e condensar as unidades de sentido *escola como espaço de formação* e *encontros formativos com base no contexto* em um conceito que atravessa as discussões elaboradas neste estudo: atos formativos. Essa categorização desempenha um papel crucial na pesquisa, pois se constitui como ponte entre as realidades empíricas e as construções teóricas. Oriundas do diálogo entre a complexidade dos fenômenos investigados e a escuta responsiva do pesquisador, essas categorias transcendem a classificação descritiva e permitem captar não somente a emergência do novo (Moraes, 2003), mas também as contradições e os sentidos implícitos nos discursos e práticas dos interlocutores.

À luz desse entendimento, a relevância teórico-empírica da categorização reside no fato de que atua como operação analítica que organiza e lapida a compreensão do objeto de estudo, contribuindo para a construção de conhecimentos situados, críticos e contextualizados. Decerto, ao trazer à cena a reunião de elementos unitários inerentes à realidade investigada, as categorias favorecem a construção de análises e interpretações densas e fundamentadas, que ampliam as possibilidades de transformação social por meio da pesquisa. Ao atribuir sentidos às realidades empíricas, relacionando-as com o objetivo da investigação, com o problema pesquisado e com os pressupostos teórico-epistemológicos do estudo, realizamos a categorização intermediária com dez subcategorias, seguidas de metatextos.

Tabela 7 — Categorias intermediárias da pesquisa.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Metatexto</b>
Formação continuada de professores	Programas de formação continuada	Considerar os sujeitos e seus contextos de atuação é uma premissa da formação continuada de professores do campo. Ações formativas como PNAIC e Escola da Terra foram/são relevantes a práxis docente, mas a distância do contexto de atuação e a descontinuidade das ações, aliadas à concepção político-educacional da rede de ensino, interferiram no alcance dos objetivos declarados.
	Escola como espaço de formação	
	Atos formativos	
	PNAIC e Escola da Terra	
Educação do campo	Formação docente específica	As especificidades da educação no contexto do campo exigem formação docente específica e proposta pedagógica adequada. A adaptação curricular é necessária, mas não suficiente para estabelecer a mudança epistemológica que a educação contextualizada no campo exige. É um debate a ser pautado na comunidade escolar, visto que a educação do campo não pode ignorar o contexto social dos sujeitos.
	Educação contextualizada	
	Proposta pedagógica diferenciada	
Multiletramentos	Tecnologias digitais	As transformações tecnológicas provocam novas formas de interação-comunicação e podem se constituir como meios para significar a formação, o ensino e a aprendizagem a partir das diversas culturas e linguagens inerentes à sociedade contemporânea.
	Internet	
	Múltiplas linguagens e culturas	

Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Essas categorias organizam as informações do campo empírico e evidenciam sentidos, tensões e contradições presentes nas perspectivas formativas e nos discursos dos docentes. Ao apresentar os múltiplos olhares que permeiam o objeto estudado, essas categorias contribuem para repensar os programas formativos, as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Com efeito, a categorização intermediária se constitui como movimento analítico propulsor de novas perguntas, novos sentidos e novos compromissos com a realidade investigada.

Após a categorização intermediária, realizamos uma rigorosa leitura e análise, visando organizar subcategorias finais, contextualizadas e válidas para alcançar os objetivos propostos e responder à questão-problema desta investigação. A partir das categorias *a priori*, em função dessa leitura e interpretação responsiva, organizamos os acontecimentos emergentes do campo empírico em cinco (sub)categorias, compreendendo, assim como Moraes (2003), que um conjunto de categorias é válido quando representa os dados categorizados e atende aos objetivos da análise em direção à compreensão do fenômeno investigado.

Tabela 8 — Categorias e subcategorias finais de análise da pesquisa.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Metatexto</b>
	Programas de formação continuada	Uma formação continuada eficaz, não pode desconsiderar os sujeitos e seus contextos. Essa conexão é essencial para provocar ação-reflexão-ação a partir da conexão entre

Formação continuada de professores	Atos formativos	teorias e práticas. Portanto, os programas de formação continuada de professores do campo precisam ser pensados e discutidos com os professores, desenvolvidos como atos formativos, numa perspectiva colaborativa e situada, <i>no e a partir</i> do local de trabalho, transformados em políticas públicas, com avaliação periódica das metas e estratégias.
Educação do campo	Educação contextualizada	O debate sobre a educação contextualizada no campo, precisa acontecer na rede de ensino e nas escolas, visando construir práticas curriculares e formativas oriundas das reais necessidades educativas do campo. Os saberes, a cultura e os modos de vida dos povos do campo perfazem a tríade de uma formação/educação contextualizada no campo.
	Formação docente específica	
Multiletramentos	Múltiplas linguagens e tecnologias digitais	A formação docente, na contemporaneidade não pode ignorar as tecnologias digitais e as múltiplas culturas e linguagens que constituem os textos. Por isso, as ações e os programas formativos precisam partir das práticas situadas em direção a práticas transformadoras.

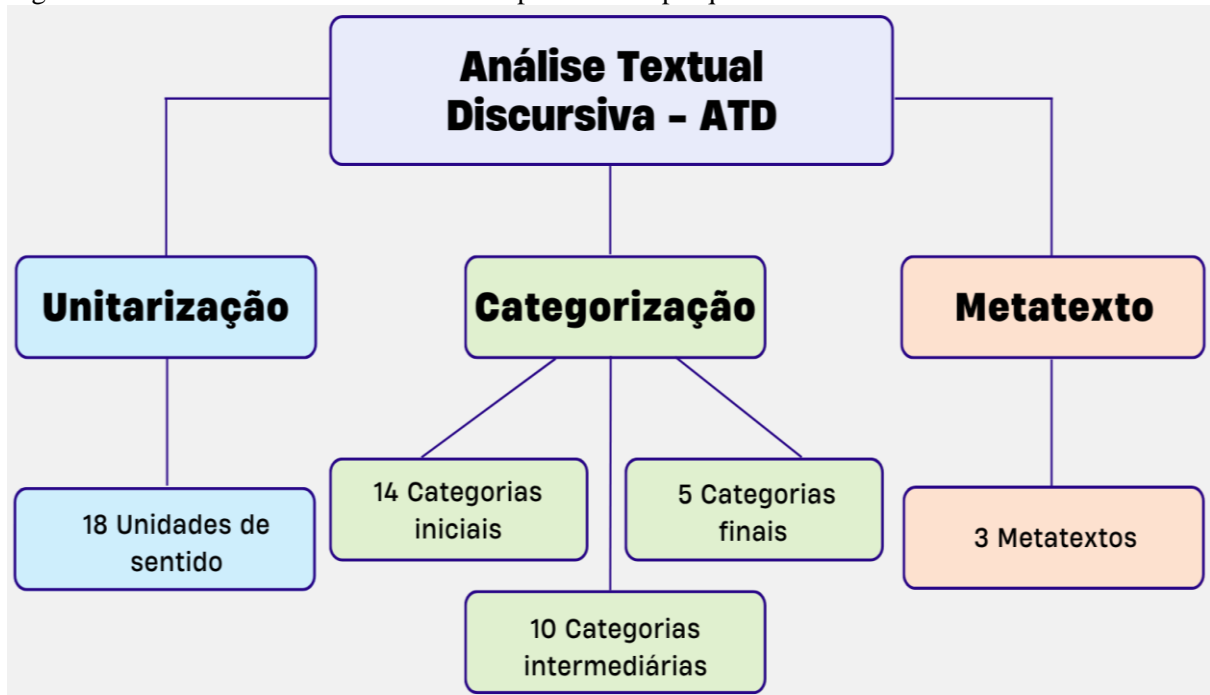
Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

As subcategorias finais não só derivam, como também se conectam com as categorias *a priori* que fundamentam esta pesquisa, trazendo outras formulações e provocações a partir dos movimentos de interpretações realizados com base na ATD. Oriundos das leituras e interpretações críticas do campo empírico, os metatextos resultam dos rigorosos processos de unitarização e categorização, realizados de forma responsiva, visando agenciar e oxigenar subcategorias com validade, rigor científico e nexos com as demandas dos sujeitos e de seus cotidianos de atuação.

O que acabamos de apresentar constitui o *corpus* empírico que subsidia as discussões e reflexões sistematizadas nesta pesquisa. Unitarizar, categorizar e elaborar os metatextos exigiu intenso esforço interpretativo no movimento de análises, comparações e reflexões sobre as respostas dos professores enunciadas no questionário, nas entrevistas narrativas e nas sessões reflexivas. Esse processo de leituras, análise e interpretação “requer um exercício e um esforço de retomada periódica das produções, seja em seu todo, seja em cada uma de suas partes, submetendo-as a críticas e reformulações. Só assim se conseguirá atingir produções com qualidade cada vez mais aprimorada” (Moraes, 2003, p. 203).

Para agrupar as informações tabuladas e evidenciar como os sentidos emergiram a partir dos enunciados dos professores, elaboramos um organograma que representa a organização das realidades empíricas. Nele, a partir das categorias *a priori*, estão estruturados os processos de unitarização, categorização e metatexto, agrupados em unidades de sentidos, categorias iniciais e intermediárias que, por sua vez, deram origem às categorias finais e aos metatextos do estudo.

Figura 7 — Estrutura da ATD realizada no processo da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Esse organograma permite compreender os processos de análise e interpretação realizados a partir da ATD durante a imersão teórico-empírica desta pesquisa. A escolha pelas categorias finais — conceitos que emergiram do campo empírico — reflete o compromisso com um estudo que respeita a complexidade do objeto investigado e valoriza as vozes e os saberes dos atores sociais envolvidos. A abordagem qualitativa, ancorada na análise textual discursiva, possibilitou um olhar atento às singularidades do contexto e às dinâmicas de sentido presentes nos dados.

Dessa forma, concluímos esta seção destacando que a metodologia adotada não apenas orientou a investigação, como também propiciou a construção de interpretações que dialogam com os objetivos da pesquisa e com o campo teórico no qual ela se insere. À vista disso, passamos a discutir teoricamente as categorias que sustentam esta pesquisa, para, em seguida, realizarmos as discussões e interpretações das realidades do campo empírico.

### 3 TESSITURA TEÓRICO-CONCEITUAL: CONSTRUINDO UM PORVIR

*Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre.*  
(Paulo Freire)

Formação continuada, educação do campo e multiletramentos são objetos de pesquisa cujo delinear da discussão epistemológica caminha por múltiplas e situadas veredas. Trata-se de um tema profuso, o que exige rigor para concatenar as ramificações e olhar acurado para transitar nas sinuosas trilhas sem se desvencilhar dos objetivos prefigurados. Para entrelaçar os fios constituintes deste objeto de estudo, esta seção traz à discussão a formação continuada, seus contextos e ressonâncias à docência na contemporaneidade; educação do campo, suas adversidades e concepções político-administrativas no contexto do estudo; multiletramentos, sentidos e perspectivas formativas a partir do contexto de atuação docente.

A epígrafe que instaura as reflexões desta seção denota que o conhecimento é vivo, movediço, contextual e transitório. Considerando que estamos em constante aprendizagem, as reflexões teórico-conceituais construídas são oriundas da perspectiva político-ideológica do pesquisador e dos textos estudados e refletidos no espaço-tempo de atuação e da pesquisa. Para Bakhtin (2011, p. 307), os textos, orais ou escritos, são a realidade do pensamento e das vivências, das quais provêm os nexos e os traços produzidos com o tema de estudo, conforme argumenta o autor: “onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento”. Isto posto, as reflexões porvir expressam o que compreendemos e defendemos a partir do contexto e dos textos com os quais dialogamos.

#### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: ATOS FORMATIVOS E(M) MOVIMENTOS

*Eu acredito que é preciso existir mesmo, de fato, a formação continuada na rede, no município, que se isso acontecer vai mudar muita coisa, vai mudar desde o professor, o aluno, todo conjunto.*  
(Professora Inovação, 2024)

A epígrafe que inaugura esta subseção traz à cena a necessidade de formação continuada no contexto da pesquisa. Mais que isso: chama atenção para o poder transformativo da formação continuada e evidencia que a formação docente se estrutura em dois eixos complementares: formação inicial e formação continuada. Por serem interligados, precisam considerar o contexto de atuação, os saberes docentes e o ciclo de vida dos professores (Candau, 1996); os saberes da docência — a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 2002); os

saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014); às relações “*disciplina*” e o inacabamento profissional (Freire, 2015); e as dimensões institucionais, questões profissionais e referenciais públicos (Nóvoa, 2022).

Sabemos o quão é complexo e desafiador englobar todos esses aspectos na formação de professores; entretanto, se quisermos uma formação continuada pluralista, contextualizada e emancipatória, não podemos medir esforços para construir outra versão formativa, capaz de romper com o individualismo e concretizar-se de modo plural, a partir das demandas sociais, educativas e tecnológicas da contemporaneidade, pois “O futuro conjuga-se no plural, não nos esquemas uniformes do passado” (Nóvoa, 2022, p. 14). É fundamental reinventar e ressignificar a formação continuada *no e a partir* do cotidiano de atuação, a fim de atender às exigências educacionais da sociedade contemporânea.

A formação continuada de professores é um tema que exige esforço epistemológico para ressignificar domínios consolidados e criar outros conceitos e versões que incorporem novos modos de fazer à formação. Em escritos e discursos sobre formação docente, defende-se que o professor articule os saberes escolares à prática social, processo que reivindica “[...] repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela” (Brasil, 2013, p. 171).

O ponto nodal dessa tessitura é investigar o devir formativo no cotidiano escolar, pois a formação continuada acontece em dois vértices: formal e informal. Este faz alusão às ações e eventos formativos situados que acontecem no âmbito das redes, escolas e práticas sociais, sem a chancela de órgãos formadores; aquele está relacionado a programas formativos com escopo, princípios e metas prefiguradas, chancelados por órgãos formadores que certificam os partícipes. Esses vértices se conectam em uma dinâmica que ressignifica as concepções, as experiências e as práticas docentes, impulsionando a elaboração de um conceito que produz outros modos de conceber a formação continuada de professores: atos formativos.

A criação desse conceito deriva de operações epistemológicas e interpretações sobre os *modus operandi* da formação continuada no contexto monte-santense, com fundamento na assertiva de Deleuze (1987, p. 3): “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade”. Ao dialetizar a formação docente, entendemos que atos formativos são operações teórico-práticas e construções epistêmicas, socioculturais e político-pedagógicas que os professores vivenciam de forma contextualizada.

Atos formativos são acontecimentos dialéticos e situados nos quais os professores são desafiados a praticar, na arena escolar e fora dela, os saberes adquiridos em cursos formativos, agenciando reflexão crítica sobre a prática, discussão colaborativa e significação dos saberes e

concepções teórico-metodológicas necessárias à docência. É um devir que permeia o percurso formativo através de diálogos cotidianos sobre as demandas e dilemas educativos, atuação e convívio sociocultural dos professores. Sob essas premissas, a formação continuada passa a ser um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que oferece aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional (Davis *et al.*, 2011).

É salutar destacar que atos formativos se referem a todos os processos em que os docentes são provocados a aprender e a ressignificar seus saberes e fazeres, em nível teórico ou prático. Isso inclui a realização de uma licenciatura, pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento ou de curta duração; participação em seminário, palestra, jornada pedagógica, fórum, *workshop*; realização de diálogos com outros profissionais. Englobam os professores em qualquer espaço-tempo cuja aprendizagem e partilha de conhecimentos perfazem um processo dinâmico e em constante transformação, tendo as escolhas teóricas, práticas, sociais e discursivas como enfoque político-pedagógico. Diferente das formações continuadas verticais, que prescrevem as ações e as metas, muitas vezes sem nexos com as necessidades reais do cotidiano escolar dos professores, os atos formativos são operações epistemológicas e colaborativas nas quais os atores sociais atribuem sentidos à formação. Essa noção emerge das experiências, reflexões teóricas e necessidade político-formativa do contexto educacional monte-santense, que reivindica uma perspectiva de formação mais colaborativa e situada no contexto do campo.

Na prática, os atos formativos são realizados em dois polos: formal — por intermédio de estudos e discussões em encontros de planejamento e avaliação da proposta pedagógica, aulas de graduação e especialização, palestras ou encontros formativos de programas ou cursos instituídos por órgãos formadores —; e informal — por meio de discussões em reuniões de ACs e rodas de conversa sobre as reminiscências dos programas formativos, debates sobre a prática docente no interior das escolas, desafios e possibilidades de atuação e construção de sentidos, em conversas com colegas, amigos ou familiares, na arena escolar ou fora dela.

Nas contingências desses polos, temos observado que toda formação continuada pode ser entendida como ato formativo, mas nem todo ato formativo é concebido como formação continuada. Essa elucidação deriva da compreensão reducionista das secretarias e instituições formadoras<sup>19</sup>, que consideram apenas as formações oficializadas como processos de formação continuada, desconsiderando a potência da partilha de saberes e experiências que acontece na escola e fora dela, mesmo sem a condução ou chancela de órgãos formadores. Atar esses fios

---

<sup>19</sup> Instituições de ensino superior, universidades públicas ou privadas, grupos de pesquisa, institutos educacionais etc. que firmam parcerias com as secretarias de educação para promover cursos formativos — de extensão, aperfeiçoamento ou curta duração — para os professores da rede municipal de ensino.

exige refletir e subverter as formações verticalizadas, pensadas para e não com os professores, inibindo críticas e adaptações aos múltiplos contextos, tornando-se um fenômeno natural e aceitável conforme imposições instituídas.

Decerto que os atos formativos chancelados por órgãos formadores são necessários, mas não suficientes para a ressignificação do fazer docente. Cursos de curta duração, seminários e oficinas formativas têm sua importância; contudo, é no cotidiano escolar, através das trocas de experiências e discussões colaborativas, que os professores significam a práxis em constante devir. Reafirmamos a importância de compreender que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 2015, p. 25-26). O autor convoca os professores ao movimento epistemológico de busca, de pesquisa e reflexão sobre a própria prática, visando recusar a ingenuidade e, por conseguinte, reescrever a história, significar os saberes e reinventar a práxis.

Segundo Nóvoa (2017, p. 1111), “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. O autor defende a necessidade de repensar o campo da formação docente, que vem sendo minado por políticas de privatização e ataques às instituições formativas. Concordamos com o autor quando defende a articulação entre universidades e escolas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, pois é urgente construir e constituir um movimento de “fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116).

É urgente pensar em formações que conectem escolas e universidades. Segundo Nóvoa (2017, p. 1116), “a formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa”. Esse movimento se articula com os preceitos da formação continuada, já que sem a reflexão sobre a prática e a busca contínua pela práxis, pouco se caminha em relação à formação docente no sentido de superar o caráter instrucional. Para tanto, a conscientização<sup>20</sup> torna-se aspecto fundante para que os professores promovam uma educação crítica, ética e emancipatória, afinal de contas, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2015, p. 39).

---

<sup>20</sup> O conceito de conscientização que embasa este estudo está relacionado à definição de Freire (1979): A conscientização exige que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. Portanto, a conscientização é também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

A formação continuada de professores precisa acontecer imbricada aos problemas reais do contexto de atuação docente, visando assumir uma dimensão situada, colaborativa, flexível de investigação ativa da prática. Os saberes da experiência são também relevantes e, segundo Pimenta (2002), os professores precisam estar em contínua reflexão sobre a própria prática, mediada pela de outrem. Por isso, concordamos com Nóvoa (1995b) ao afirmar que a formação continuada de professores acontece durante a mudança e realiza-se no esforço de inovação e na procura dos melhores caminhos para a transformação da instituição escolar.

As reminiscências dessa concepção indicam que a formação continuada se materializa a partir dos programas oficializados e das ações situadas. Nos programas há os construtores de saberes e os executores das técnicas: estes se submetem a trilhas e métodos decididos por aqueles. Como o aprender em todos os espaços-tempo é um ato formador (Freire, 2015) em devir, pensar a formação continuada a partir das experiências, dos anseios formativos e das singularidades contextuais das escolas é uma trilha para subverter essa lógica verticalizada de formação, transformando-a em atos formativos nos quais os professores sejam concebidos como atores sociais e autores das perspectivas epistemológicas, políticas e pedagógicas.

A formação continuada, pensada como atos formativos, propõe a horizontalização das formações, o que não significa extirpar os programas de formação continuada oficializados, pensados e efetivados por órgãos formadores. Mas é profícuo criar subversões no teor desses programas para que a formação a partir de dentro (Imbernón, 2016) torne-se uma bússola para indagação, estudos, partilhas e aprendizados a partir das situações concretas da escola. A métrica dessa formação implica compreender que formar-se é muito mais importante do que formar e que o professor se forma na escola (Nóvoa, 2001).

Defendemos uma formação pluralista, contextualizada e emancipatória, que conceba o professor como autor de sua prática, não como mero executor de técnicas; uma formação que valorize a reflexão crítica sobre a própria prática, de forma contextualizada e pautada na ação-reflexão-ação, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2015, p. 40). Esse caminhar formativo é o ponto nodal para criar uma postura crítico-reflexiva frente à realidade de seu espaço-tempo, reter as dificuldades formativas e transformar as práticas pedagógicas.

A formação continuada pode ser pensada como atos formativos por entender que esse processo ultrapassa os limites dos eventos instituídos, estabelecidos por órgãos formadores. No devir formacional, os professores formam-se em qualquer espaço-tempo, em uma dinâmica permeada por análise, reflexão e transformação das concepções, práticas e saberes docentes

discutidos por Tardif (2014): saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Esse olhar plural para a formação continuada se justifica na medida em que os atos formativos estabelecem relações sociais e político-ideológicas com a concepção educativa a construir e socializar na escola.

Essas relações acontecem quando os professores, na formação continuada, encontram outras experiências e discursos contextuais que buscam (re)inventar e significar as formas de ensinar e aprender, subvertendo as prescrições que delimitam os modos de experienciar a educação em qualquer espaço-tempo. Decerto, é a interação que permite a cada um constituir-se como sujeito ao utilizar a linguagem para produzir sentidos (Bakhtin, 2011), que, em contextos situados, vivos e movediços, exigem tomada de posição sobre o embate dialógico e ideológico que permeia os modos de pensar e fazer educação em qualquer espaço-tempo.

Se o objetivo é garantir uma educação crítico-reflexiva e contextualizada, é necessário discutir as tessituras ideológicas que permeiam a formação e a educação, visando subverter a perspectiva verticalizada de pensar-fazer educação e construir atos formativos fundados *na e a partir* da prática social a fim de potencializar “a construção de um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor” (Nóvoa, 2017, p. 1123). Essas exigências repousam nas repercussões políticas, socioculturais e formativas que permeiam os sentidos atribuídos à educação, dinâmica que provoca pensar em uma formação oriunda dos saberes e experiências docentes, construída com os professores no interior das escolas.

A formação continuada oferecida aos professores através de programas formativos tem contributos à prática, mas por serem pensados em um contexto distante da atuação docente, as repercussões a práxis decorrem do engajamento docente em significar os saberes, concepções e práticas. Como formar-se acontece em devir, as teorias discutidas nas formações só vigoram se refletidas teoricamente, ressignificadas singularmente e aplicadas contextualmente. A trilha a percorrer é sinuosa, mas precisamos esperar! Como “no limite de todas as tentativas de criação, existem espaços-tempos” (Deleuze, 1987, p. 5), acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, e discutir as ações e programas de formação *no e a partir* do cotidiano de atuação e um caminho — não o único — para que o professor possa formar-se em devir.

Rever as bases políticas, formativas e epistemológicas é o fio condutor para construir outros atos formativos. Muito há de ser feito para que a formação continuada articule os polos dos atos formativos com o cotidiano docente, mas como nunca é tarde para fazer a revolução educativa, é hora problematizar as ações já realizadas e construir o nosso projeto. Deveras, é urgente elaborar tarefas teórico-práticas necessárias à promoção de uma formação que não se

satisfaz com aparências, mas as problematiza e transforma a consciência ingênua em consciência crítica em uma dinâmica que, “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (Freire, 2016, p. 54) para transformar a práxis e o contexto educativo.

É na perspectiva de transformação da práxis que a formação continuada de professores exige políticas formativas situadas, com foco no cotidiano de atuação e nas práticas docentes, tendo a colaboração como fio condutor para a formação em *continuum* nas tramas da escola. Pensar em políticas formativas — não só em programas aligeirados — a partir do cotidiano de atuação significa trazer à cena as múltiplas e situadas demandas da formação e da docência, e compreender que “a transformação da formação de professores implica mudanças de fundo na organização das escolas e do trabalho docente. Os novos ambientes educativos definem-se numa diversidade de espaços e de tempos e fazem apelo a um trabalho conjunto entre os professores” (Nóvoa, 2022, p. 10).

É no espaço educativo que o professor pode agir-refletir-agir em prol de significar os saberes, concepções e práticas; pode autoformar-se na medida em que reelabora os saberes em confronto com as experiências práticas agenciadas no cotidiano escolar. É nesse movimento que o professor vai construindo o conhecimento profissional necessário a atuação em espaços singulares e contextuais, carregados de dilemas políticos e socioculturais, que constituem a educação como prática social em contextos situados. O conhecimento profissional docente torna-se fundante à formação continuada, pois ao unir os termos *conhecimento-profissional-docente*, Nóvoa (2022, p. 8, grifos do autor) afirma que se trata de

[...] um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*).

Compreendemos, a partir dessa perspectiva, que a formação continuada de professores do campo precisa ser tramada no interior das escolas, visando à construção de atos formativos cuja primazia seja o conhecimento contextualizado em permanente reconstrução a partir das relações e tensões produzidas no cotidiano de atuação. Como “o conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica” (Nóvoa, 2022, p. 9), a formação continuada precisa acontecer imbricada ao contexto sociocultural, político e pedagógico da docência.

Essa é uma discussão relevante à tessitura deste estudo, pois é fundamental investir em políticas de formação continuada que considerem o cotidiano de atuação e as exigências

educacionais da sociedade contemporânea. Para tanto, novos modelos de organização das instituições escolares e dos programas de formação precisam ser repensados. Nas palavras de Nóvoa (2012, p. 202), é necessário:

1. Passar a formação dos professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares;
2. Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre as experiências, transformando-o num elemento central de formação;
3. Reconstruir o espaço acadêmico da formação de professores, num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades);
4. Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação.

Essas dimensões denotam que os problemas educacionais e formativos demandam um trabalho sociopolítico e participação ativa dos professores nos debates sobre ações e políticas educativas, pois a construção de uma formação crítica e plural exige conexão entre escolas e universidades. Essa conexão emerge como caminho promissor para a formação de professores críticos e protagonistas em uma sociedade cujas mudanças sociais, tecnológicas e culturais reivindicam outros modos de atuação.

Atar os nós constituintes desses processos exige entender que a formação continuada de professores é um tema sempre atual no contexto educativo. Como “sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (Freire, 2015, p. 54), o professor é sempre desafiado a formar-se e a ressignificar as concepções e as práticas para acompanhar as transformações socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas que provocam novas formas de pensar, comunicar, agir e lidar com o conhecimento. Por isso é importante discutir como a formação de professores do campo poderá combinar cultura e modos de vida do campo com a realidade tecnológica, com vistas a promover uma educação contextual, interativa e colaborativa, capaz de “combinar múltiplas linguagens que não somente a oral e a escrita, mas também imagens estáticas e em movimento, músicas e sons variados” (Rojo; Moura, 2019, p. 19).

Este cenário impulsiona os professores a formar-se para trabalhar com novos sujeitos socioculturais imersos nos saberes campesinos e nas múltiplas culturas e linguagens, de modo a promover uma educação do campo fundada no contexto sociocultural e singular da escola e dos alunos do campo. Perante essa conjuntura, Pimenta (2002) propõe repensar a formação dos professores em uma perspectiva capaz de mobilizar os saberes da docência e reinventar os

saberes pedagógicos a partir da prática social, pois a formação envolve a autoformação dos professores em um movimento de reelaboração constante dos saberes nas próprias escolas.

Nessa perspectiva, os desafios que permeiam a educação do campo (Arroyo, 2011) exigem professores engajados com as questões políticas, pedagógicas e socioculturais para mobilizar os saberes e (re)afirmar o protagonismo e a atuação docente. Assim, é fundamental compreender que “[...] a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1995, p. 18), devendo integrar-se ao contexto de atuação, ser concebida como processo de reflexão sobre a práxis, conectar teoria e prática e efetivar práticas de multiletramentos na escola do campo.

Como ato responsável e concebendo que “ser realmente na vida significa agir, ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (Bakhtin, 2010, p. 99), entendemos que uma política formativa, articulada com os professores e não para eles, contribui para ressignificar os saberes, as práticas e as concepções, visando à promoção de práxis que respeitem e os contextos socio-históricos, os modos de vida, a identidade e a cultura dos povos do campo.

Portanto, trazer o contexto sociocultural, as práticas sociais situadas e as experiências docentes para o centro do processo formativo é um movimento necessário para (re)discutir os programas de formação continuada, além de constituir uma vereda epistemológica para realizar sessões reflexivas formativas cujas bases sejam as práticas situadas em direção às práticas transformadoras no contexto do campo.

### 3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ADVERSIDADES CONTEXTUAIS E CONCEPÇÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS

*Eu tenho dito sempre na minha escola que o Projeto  
Político-Pedagógico da escola é de uma escola do  
campo, mas que não fala nada do campo.  
(Professor Freiriano, 2024)*

O enunciado do professor Freiriano denota que a educação no e do campo exige outros paradigmas e concepções político-administrativas no contexto pesquisado, sobretudo porque o conceito de educação do campo ganhou destaque no cenário nacional somente a partir da década de 1980, após a redemocratização do país. Até então, reinava a noção de educação rural. É a Constituição Federal (1988), ao proclamar a educação como direito de todos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao apregoar as normas específicas da educação no país, que fazem brotar discussões sobre uma educação em estrito diálogo com os saberes e

os valores da vida do campo. Entretanto, a sedimentação do conceito *educação do campo* acontece a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>21</sup>.

Reconhecendo os múltiplos sentidos atribuídos à educação do campo, fundamentamos nossas reflexões e elaborações em Caldart (2009). Para ela, as políticas públicas educacionais precisam assegurar o direito à educação no e do campo: “o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia do oprimido” (Caldart, 2009, p. 41). Deveras, é uma dinâmica construída no processo de formação dos sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social e se constituir como sujeitos políticos.

Trazer para o cerne deste debate epistemológico a educação do campo monte-santense suscita repensar em duas dimensões: reestruturação da malha física das escolas e reforma curricular e pedagógica. Esta faz alusão ao processo de reorganização do paradigma educativo e reformulação das concepções, saberes e práticas; aquela se relaciona à reorganização da estrutura física das escolas. Essas dimensões precisam ser discutidas e desenvolvidas de forma concatenada nos coletivos escolares, afinal de contas, como argumenta Arroyo (2007, p. 162),

Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade.

Esse movimento provoca pensar nas políticas educativas tramadas desde 2012<sup>22</sup> na rede pública monte-santense: projeções curriculares pensadas na secretaria e difundidas para todas as escolas; jornadas pedagógicas generalistas, sem estabelecer conexões práticas com as demandas educativas das escolas do campo; encontros formativos e de planejamentos universalizados, carentes de escuta e produções autorais; adoção de livros didáticos que não dialogam com o contexto político e socio-histórico do campo; e, ações de formação continuada de professores sem nexos com o cenário cultural e sociopolítico das escolas do campo.

Decerto que esses episódios se cruzam com ações esporádicas de escuta aos coletivos: conferência municipal de educação, articulação pedagógica específica, percursos formativos nos polos e outras. O desafio é colocar em prática as demandas dos coletivos e as concepções expressas nos dispositivos legais, pois as conferências municipais de educação, a constituição

<sup>21</sup> Nessa conferência, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), a educação escolar no campo passa a ser *do* campo. E, para se referir à educação das populações camponesas, instituiu-se o termo campo (e não mais rural).

<sup>22</sup> Enfatizamos esse período porque representa um recorte temporal que contempla a elaboração e a promulgação dos ordenamentos legais — em vigência — relacionados à educação do campo em Monte Santo, Bahia.

dos conselhos escolares, a composição do departamento de articulação pedagógica de educação do campo na SEMEC e a elaboração de ordenamentos legais são operações que atendem às engrenagens burocráticas, mas não têm se materializado nas escolas monte-santenses do campo.

Há uma idealização da cidade como espaço de socialização, convívio e civilização que respalda a dinâmica educativa nas escolas monte-santenses do campo. Para Arroyo (2007, p. 158), “essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais”. Na concepção do autor, o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Serve-nos, hoje, a reflexão elaborada por Arroyo (2007, p. 158), há 15 anos, para falar das nuances históricas que permeiam a educação do campo: “A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. A compreensão desses (des)encontros que produzem uma educação urbanocêntrica no campo é um passo para estabelecer políticas cuja ênfase seja subverter o paradigma educativo no qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas do campo.

Nessa perspectiva, problematizamos o paradigma urbano (Arroyo, 2007) que atravessa as práticas curriculares nas escolas do campo monte-santense, pois defendemos que as políticas educacionais voltadas aos povos do campo devem e precisam garantir o direito à educação no e do campo, em um movimento cujas bases políticas, formativas e pedagógicas são elaboradas com a participação dos sujeitos e se materializam no contexto onde vivem. É preciso, portanto, discutir nos coletivos escolares as ações e as políticas generalistas, com vistas a construir outros modos e paradigmas de tramar, significar e desenvolver a educação do campo.

Esses desencontros são bússolas para interpretar um postulado de Freire (2016, p. 42):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Vê-se, a partir dessa concepção, que a transição não é somente uma passagem temporal, mas um processo político-formativo: exige consciência crítica, reflexão e protagonismo. Saber o que fomos e o que somos é um ato de consciência e de projeção de um outro futuro. É nessa dinâmica da tessitura do amanhã, a partir das tramas de hoje, que agenciamos uma discussão situada, engendrada a partir da necessidade de transgredir o paradigma urbano sedimentado nas

escolas do campo monte-santense e de transformar a educação do campo em uma política pública forjada com os próprios sujeitos.

Essas exigências repousam nas repercussões sociopolíticas, culturais e históricas que permeiam os sentidos atribuídos à educação do campo. Deveras, a educação do campo precisa ser uma construção tramada com os coletivos engajados por uma formação sociopolítica e transformadora da realidade social, tendo como trilogia a investigação, a tematização e a problematização (Freire, 2013). Fundamentado nesses movimentos formativos, o processo educacional provoca os sujeitos a compreender que a educação do campo acontece em uma dinâmica cuja cultura e a prática social são fios condutores para produção do conhecimento.

Discutir a educação do campo com os sujeitos e seus modos de vida é um vetor para inquietá-los sobre as ações e ordenamentos legais que vigoram e conclamam por discussões situadas, com vistas a compreender as intersecções sociopolíticas e estabelecer os pilares e condições práticas para consubstanciar a educação do campo. O desafio é construir uma rota educacional que conecte as demandas dos sujeitos, os princípios da educação do campo e os interesses governamentais — que servem ao capital — em um movimento cujo foco sejam as necessidades educativas contextuais, em uma perspectiva contextual e emancipacionista.

Por este prisma, acreditamos que a educação do campo é um processo educativo que precisa acontecer a partir do diálogo autêntico sobre e na prática social. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2016, p. 38). Entender seu contexto sociopolítico permite ao sujeito lutar por suas necessidades e direitos com propriedade, bem como utilizar a educação para fazer contrapontos com a realidade concreta, hidratar os movimentos sociais e delinear ações emancipacionistas fundadas na ética do diálogo.

A proposta de uma educação do campo, alicerçada no diálogo, reivindica que os atores educacionais assumam o protagonismo e exijam dos órgãos gestores políticas educativas vinculadas ao território, à terra, aos modos de vida, à cultura e às tradições do campo.

Como nos ensina Caldart (2009, p. 60), é urgente “intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo, à educação”. É necessário mobilizar, pois é tempo de esperança, no sentido freireano do verbo *esperançar*: se organizar e lutar para que as coisas aconteçam.

Sendo fundamento da mobilização social, o diálogo autêntico é também mobilização. Daí que se constitui como tarefa de sujeitos mobilizados em favor da criação e (re)criação de políticas educativas que visem à libertação dos homens. De fato, pensar e efetivar a educação

do campo em qualquer espaço-tempo implica reconhecer a apetência dos movimentos sociais e abandonar o paradigma urbano, que pensa nos povos do campo como outros sujeitos, a fim de construir uma política educativa a partir do diálogo autêntico entre movimentos sociais, órgãos gestores e coletivos escolares.

Essas dimensões impulsionam a pensar a educação do campo como movimento de tensões, disputas e construções sócio-históricas. Sobre isso, Caldart (2009, p. 38) argumenta:

[...] o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

Estudar as contingências da educação do campo é a força motriz para entender os fios tecidos no tear das ações teóricas, políticas e culturais que atravessam a educação do campo, processo que reivindica organização e luta coletiva para subverter o *apartheid* educacional a que estão submetidas as escolas do campo. O desafio é politizar os sujeitos sobre a relevância da organização social para a construção de uma educação equânime e de qualidade social no e do campo; é conscientizá-los a lutar pela construção de políticas educacionais e paradigmas cuja primazia seja transcender os ordenamentos legais e os artifícios discursivos que permeiam as tramas educativas limitadas à educação urbana no contexto monte-santense; é forjar versões educacionais capazes de subverter a distribuição de migalhas educativas aos povos do campo.

Nessa perspectiva, as demandas socioculturais e educacionais vivenciadas pelos povos do campo exigem políticas e práticas educativas construídas com e não para eles; requerem uma práxis e uma educação que possibilitem aos sujeitos reflexão e atuação no meio social em que vivem. Um desafio que nos persegue é o de debater e deslindar a política educacional monte-santense, na perspectiva de construir veredas epistemológicas capazes de encenar e promover uma educação politicamente emancipatória e contextualizada com os povos do campo.

A educação contextualizada possui bases legais. A Constituição Federal (1988), apesar de não tratar tecnicamente sobre a educação do campo, refere-se à educação como direito de todos e dever do Estado. Ao definir e regulamentar a educação no país, a LDB, sobretudo no artigo 28, define que, na oferta de educação para a população rural, os sistemas de ensino poderão promover adaptações às peculiaridades da vida rural e de suas regiões, adequando o calendário escolar aos períodos do ciclo agrícola e os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do campo.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é pioneira no reconhecimento normativo da educação do campo e representa um avanço real para a educação básica do campo no país. Trata-se de um marco legal que traz normativas cruciais à educação do campo e embasa os documentos posteriores em âmbito nacional.

Para ampliar os fundamentos legais e orientar a instituição da educação do campo, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução focaliza temas específicos e amplia a abrangência da modalidade, enfatizando a nucleação, o transporte escolar e a educação infantil, com determinações categóricas para a práxis nas escolas do campo, como a expressa no parágrafo segundo do artigo terceiro: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008, p. 2).

Essas normativas legais são ampliadas com a promulgação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto não traz novidades conceituais ou de abrangência em relação às diretrizes, mas tem um caráter político relevante porque reafirma, em um marco legal robusto do ponto de vista administrativo, o compromisso com a educação do campo no cenário nacional. Afirma os princípios da educação do campo, traz à discussão a formação continuada de professores e sua vinculação com a especificidade do contexto do campo, e estabelece:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010, p. 4).

Analisando por essa perspectiva, esses ordenamentos legais caracterizam a educação do campo como uma ação educativa realizada com os povos campestres e fundamentam-se nos saberes e práticas sociais constitutivas dessas populações: valores, saberes, experiências, identidades e modos de ser e de produzir próprios de cada contexto e população. Com todo esse arcabouço, a questão é: como transformar esses pareceres e leis em práticas curriculares e políticas educacionais concretas nas escolas do campo? Essa provocação é retórica e demanda compreender as nuances que permeiam a educação no contexto da pesquisa, notadamente a

concepção político-educacional circunscrita nos ordenamentos legais municipais, haja vista que a dissonância entre os saberes estudados nas formações e a realidade de trabalho docente pode advir do paradigma urbanocêntrico — concepção que engendra as ações formativas, influencia as práticas docentes e perpetua a desvalorização dos saberes campesinos.

A educação do campo e sua inserção na agenda político-educacional monte-santense é um tema que requer preocupação metodológica para interpretá-lo, olhares multidimensionais para a perspectiva política e esforço epistemológico para compreender as tendências porvir. Por ter em sua gênese uma natureza própria, adversa ao paradigma urbano (Arroyo, 2007), a educação do campo é marcada por tensões, discórdias e disputas entre movimentos sociais, professores do campo e os órgãos governamentais. É preciso pensar essas tensões e discórdias em uma perspectiva de movimento, visando trazer à baila a concepção educativa circunscrita nos marcos legais, discutir a educação realizada nas escolas e fabricar outro projeto educativo.

O momento nos parece oportuno para retomar esses debates, focalizando as fabricações educacionais tecidas no contexto monte-santense na última década, pois a educação do campo é um vetor de acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e a linha de fuga para problematizar o conhecimento dominante e a hierarquização epistêmica dessa sociedade, que deslegitima os protagonistas do campo (Caldart, 2009). Essas dimensões exigem compreender que a educação do campo não é educação rural: esta baseia-se em uma perspectiva verticalizada de educação e pouco se relaciona com os modos de vida e de produção do campo; aquela ancora-se na cultura e no contexto socio-histórico do campo, visando à emancipação coletiva dos sujeitos.

As leis, programas e ações educativas dirigidas à educação do campo procedem do mesmo prisma da educação oferecida na área urbana, com adaptações que visam estabelecer um equilíbrio entre educação do campo e educação rural; entretanto, a experiência educacional na educação monte-santense nos permite afirmar que há um fosso entre o promulgado e a prática, entre o dizer e o fazer. Esse é um nó epistemológico que permeia o debate sobre a recapitulação dos marcos legais tramados na rede pública monte-santense nos últimos anos.

O escopo documental que versa sobre a educação do campo monte-santense tem como pilar três marcos legais: Plano Municipal de Educação (PME) — Lei nº 05, de 25 de junho de 2015; Lei nº 017/2015, de 21 de dezembro de 2015; e Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborada com a participação de diversos segmentos da comunidade escolar monte-santense, a política decenal de educação faz uma minuciosa caracterização e análise situacional do município, recepciona as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), mas não apresenta planos e metas próprias.

Observamos que a organizada tarefa envolvendo estudos, análises, consultas públicas e decisões políticas limitou-se a elucidar o contexto geográfico, social, histórico, cultural e educativo monte-santense, mas não sedimentou a criação de metas e estratégias concernentes às necessidades contextuais do município. Isso revela um grande fosso entre o fabricado e o desejável, entre o geral e o situado; mais que isso: confirma que a educação do campo não é focalizada conforme a sua natureza e abrangência em âmbito municipal.

As reminiscências desse processo denotam que a educação do campo é um movimento que enlaça verdade e poder (Foucault, 2008), na medida em que, ao não construir estratégias educacionais próprias, aceita o livro didático como gerador de saber a partir de um conjunto de crenças e prescrições linguístico-culturais. É preciso, pois, discutir a perspectiva vertical de formação cujo poder prescreve o que trabalhar nas escolas do campo, com vistas a forjar outras versões e paradigmas educativos a partir das experiências e culturas dos sujeitos.

A análise crítica da política decenal do município denota cinco ocorrências para o termo *educação do campo*, que fazem acepção a múltiplos temas: representante do grupo colaborativo na elaboração do documento; lei municipal referente à educação do campo que tramita no legislativo; diretrizes nacionais de educação do campo; projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT); e, por fim, apresenta-se em uma das estratégias da meta 2, como foco na formação continuada de alfabetizadores para atender às modalidades da Educação Básica.

Nas entrelinhas desse dispositivo, é possível inferir que, apesar de a elaboração contar com a participação de diversos segmentos da comunidade escolar, há lacunas concernentes às demandas educacionais próprias do campo, pois, ao tratar das especificidades educacionais do campo, há uma reducionista assertiva: “a rede pública de ensino já aderiu ao livro didático para as séries iniciais voltado para esta modalidade. Em consonância a essa questão, tramita no legislativo municipal um projeto de lei que visa tornar a educação do campo uma política pública municipal” (Monte Santo, 2015a, p. 46). Conceber o livro didático como recurso primário à educação do campo implica desconsiderar a diversidade de experiências e culturas intrínsecas aos processos formativos dos povos do campo em devir.

As noções educacionais inscritas na política decenal se contrapõem aos fundamentos da educação do campo e exigem um olhar plural para as concepções que embasam o trabalho pedagógico a partir de um currículo urbano, deslocado das necessidades formativas do campo. Ao discutir as nuances e enfoques da educação do campo, Arroyo (2004, p. 23) afirma:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A

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

Compreender essas tramas é essencial, pois as demandas criadas no devir formativo, a partir da multidimensionalidade do campo, exigem ações teórico-práticas emancipacionistas, com foco na formação humana dos sujeitos. Logo, a alusão a um dispositivo — lei que tramita no legislativo —, a menção a um projeto em deriva<sup>23</sup> e a adoção de livros didáticos voltados à modalidade são pormenores que não abarcam as demandas educacionais do campo, indicando que a educação do campo não é uma operação primária no documento educativo do decênio porvir. O paradigma urbano segue arraigado nas inserções educativas dessa política decenal.

Em decorrência dos movimentos sociais, encabeçados pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), o poder público municipal elaborou e aprovou a Lei nº. 017/2015, de 21 de dezembro de 2015, que define as diretrizes básicas da política municipal de Educação Contextualizada e de Educação do Campo na rede monte-santense. A aprovação desse marco legal, na câmara de vereadores, foi um momento festivo e de alarde político, pois a educação do campo passara a ser uma política pública educacional do município no escopo legal.

Em sua base, a lei municipal preconiza que a política de educação do campo assegure proposta pedagógica com conteúdos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos do campo, desenvolvimento de políticas de formação de professores, respeito às diversidades do campo, valorização da identidade da escola do campo, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos e recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários específicos ao contexto do campo (Monte Santo, 2015b).

A rigor, esse ordenamento legal respalda-se nos dispositivos educacionais pátrios que versam sobre a educação do campo: Resolução nº 1/2002, Resolução nº 2/2008 e Decreto nº 7.352/2010 etc. A leitura crítica da lei municipal denota que o documento incorpora um novo conceito às premissas da educação do campo circunscritas nos ordenamentos legais pátrios: educação contextualizada. Em sua estrutura, das quatorze ocorrências do termo educação do campo, seis são precedidas de educação contextualizada.

A incorporação desse conceito — educação contextualizada — no corpo estrutural da lei provoca dupla interpretação: a) construção de processos educacionais no contexto do campo, com vistas a contemplar as reais necessidades educativas dos povos camponeses; b) ofertar aos

---

<sup>23</sup> Referimo-nos ao projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), desenvolvido na rede a partir de 2005.

povos do campo uma educação elaborada na perspectiva urbana, com adaptações ao contexto do campo. Esta assertiva é, na prática, a interpretação que engendra o acréscimo do conceito, já que na justificativa do ordenamento legal, lê-se: “Que o ensino contextualizado, adequado à realidade local, tem se revelado mais atraente para as crianças e os jovens, contribuindo para reduzir os índices de evasão escolar” (Monte Santo, 2015b, p. 12). O termo adequação indica, ao nosso ver, que o campo é lembrado como um outro lugar.

Esse traçado de fios leva-nos a inferir que a denominação “educação contextualizada e de educação do campo” no corpo da Lei nº. 017/2015 é uma astúcia administrativa para cindir as bases teórico-epistemológicas da educação do campo e, de modo subliminar, implementar o paradigma mais conveniente à perspectiva dominante. Essas conexões e encontros, aliadas às ações generalistas, denotam que a concepção educativa desenvolvida nas escolas do campo não parte do contexto em que as escolas estão inseridas — como o conceito contextualizado faz acepção; o que predomina é a educação rural, que nega os valores culturais e identitários dos sujeitos do campo, e não a educação do campo, que parte dos movimentos sociais, da cultura, da identidade e das reivindicações dos sujeitos (Arroyo, 2007).

É mister frisar que a lei municipal atende às engrenagens burocráticas e contempla as demandas da rede pública de ensino no que concerne à elaboração de uma lei específica à educação do campo, mas a elaboração — assim como a efetivação — é um fenômeno marcado pela parca ou ilusória inserção dos fundamentos da educação no e do campo, defendidos por Caldart (2002, 2009). Em nossas interpretações, esse fenômeno acontece por dois motivos: o município tem como desígnio primário construir um arcabouço legal harmônico com os processos burocráticos, dinâmica que secundariza as ações sociopolíticas e práticas com os atores educacionais; e os movimentos sociais e associações comunitárias não têm realizado mobilizações sociais em prol de uma educação do campo, demonstrando certa satisfação com a educação ofertada nas escolas do campo pela rede pública de ensino monte-santense.

O caminho a perseguir é arregimentar forças para (re)discutir a educação do campo e incorporar os saberes tradicionais às práticas curriculares, reconhecendo-os como valiosas fontes de conhecimento historicamente construídas. Esse processo organizativo e educacional reivindica mobilização social da comunidade escolar e professores engajados politicamente com o contexto sociocultural e os modos de vida camponeses. Isso demanda, conforme o Art. 7º da Lei nº. 017/2015 (Monte Santo, 2015b, p. 9), educadores com o seguinte perfil:

- a) Saber organizar suas ações de modo a contribuir para a transformação da vida da população;

- b) Demonstrar compromisso ético e político, contribuindo para o fortalecimento da democracia;
- c) Buscar soluções, em parceria com a comunidade, para os problemas de educação do campo;
- d) Respeitar a pluralidade política, religiosa e cultural;
- e) Possuir formação adequada de professor-pesquisador;
- f) Demonstrar aptidão para a formação continuada;
- g) Garantir uma prática pedagógica de qualidade (Monte Santo, 2015b, p. 9).

Formar e formar-se em direção à constituição desse perfil docente exige compreender que “uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutra lugar” (Freire, 2016, p. 37). O professor da escola do campo é um agente, autor e ator social cotidianamente provocado a contextualizar o ensino para integrar os saberes socioculturais às práticas curriculares. Fato é que o movimento de contextualização é central para reconhecer e valorizar o campo como espaço de produção de histórias vivas, construídas na coletividade, com vistas a transgredir as práticas curriculares urbanocêntricas que tomam como referência a cultura, os valores e os princípios da cidade.

Prosseguindo a tarefa de examinar a concepção político-educacional que permeia a educação do campo monte-santense, aterrizamos no Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborado por um coletivo de professores em um movimento curricular<sup>24</sup>, realizado em 2020, a construção contou com a participação de diversos atores da comunidade escolar de Monte Santo, com o intuito de reelaborar o referencial e institucionalizar uma proposta educacional em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).

A análise do documento revela quarenta e quatro ocorrências para o termo educação do campo. Destas, quatorze aludem ao grupo de trabalho e modalidades da educação básica; onze dizem respeito às referências ou histórico do documento; e dezenove compõem o texto teórico da modalidade educação do campo no referencial curricular. O documento toma como base os marcos legais — federal, estadual e municipal — e fundamenta-se em Arroyo (2007) e Caldart (2002). Nas linhas do referencial, a educação do campo precisa tornar-se uma política pública educacional construída com os povos do campo e no espaço onde vivem.

No teor do documento, duas premissas merecem um olhar multidimensional: a) dentre as modalidades da educação básica de maior interesse dos 1.126 pais e/ou estudantes que participaram dos diálogos sobre a modalidade educacional a ser desenvolvida na escola, a

---

<sup>24</sup> Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação — Seccional Bahia, em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uneme/Bahia) e Fundação Itaú Social.

educação do campo ocupa a 3ª colocação; b) cabe ao município (re)avaliar as concepções e proposições do referencial curricular e elaborar Diretrizes Curriculares Municipais próprias a cada modalidade educacional (Monte Santo, 2020).

Essas premissas indicam que a educação do campo é uma modalidade da educação básica secundarizada nos anseios dos moradores do campo e nas ações educacionais do poder público. Se a rede pública de ensino não arregimenta forças para efetivar as disposições legais, a mobilização social da comunidade escolar monte-santense em prol de uma educação no e do campo, agenciada através do diálogo com os coletivos escolares, é fio condutor para conduzir a uma mudança epistemológica de pensar e efetivar a educação no contexto do campo.

Haverá sempre outros olhares e formas de interpretar o mesmo objeto, mas inferimos que os marcos legais em análise se fundamentam no paradigma urbano e, por conseguinte, as práticas pedagógicas das escolas do campo são as mesmas das escolas urbanas, com pequenas adaptações. Revolver essas marcas reivindica proposta curricular própria, tramada em estrito diálogo entre movimentos sociais, coletivos escolares e órgãos gestores; ampla divulgação nas comunidades escolares; formação docente específica com os professores; e dispositivos legais factíveis, com linhas que expressem as necessidades educativas dos povos do campo. Decerto, a educação do campo precisa deixar de ser concebida como modalidade da educação básica e ser assumida, nos campos normativo, discursivo e prático, como política pública educacional.

### 3.3 MULTILETRAMENTOS: SENTIDOS E DOBRAS FORMATIVAS EM DEVIR

*O primeiro ponto, tem que preparar a rede. A rede precisa ser preparada.*  
(Professor Resiliente, 2024)

Trazer à cena formativa as demandas tecnológicas, culturais e de linguagens inerentes aos processos educativos é uma exigência contemporânea. Com o surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as formas de leitura, escrita e interação social ganham outras configurações. Espera-se que os sujeitos desenvolvam múltiplas competências e habilidades: lidar com textos que exploram recursos multimodais e hipertextos digitais; dominar os mecanismos de navegação e seleção de informações pertinentes e confiáveis; analisar criticamente as informações disponibilizadas nas diversas interfaces textuais; compreender e produzir conteúdo em múltiplas linguagens; utilizar dispositivos e interfaces tecnológicas para autoria e partilha responsiva de conteúdos etc. Lidar com diferentes

linguagens e semioses, gêneros discursivos e interfaces tecnológicas é uma trilogia crucial para a consecução dos processos de ensino e de aprendizagem na contemporaneidade.

Esse contexto sociocultural reivindica práxis pedagógicas cuja gênese sejam as culturas de referência dos alunos, com enfoque na perspectiva enunciativo-discursiva e nas múltiplas linguagens e semioses que constituem os textos, com o intuito “de relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67). Ao conceber que a linguagem é permeada por aspectos ideológicos e se constitui em mecanismo essencial para instauração do diálogo e da interação social entre os sujeitos, as mudanças comunicativas e ideológicas procedentes das composições discursivas provocadas pelas TDIC reivindicam que a escola trabalhe as linguagens e multissemioses com as quais os sujeitos lidam cotidianamente em outras agências sociais e culturais.

Instigado por essas demandas contemporâneas que permeiam a práxis pedagógica e a formação continuada de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais, em escolas do campo, é relevante conceber a formação continuada como ação epistêmica fundamental à resignificação dos saberes teórico-práticos necessários à docência, bem como (re)pensar em sessões reflexivas a partir dos pressupostos dos multiletramentos para tecer uma formação pluralista, contextualizada e emancipatória. A intenção prefigurada parte da premissa de que a formação continuada é essencial à resignificação das concepções, saberes e práticas, mas não pode ser um processo pensado e efetivado sem contemplar as experiências docentes, as demandas formativas e o contexto de atuação docente.

A opção por essa discussão, focalizando o contexto educacional monte-santense, se justifica pelas exigências formativas contemporâneas, que reivindicam professores criativos para atuar com novas ideias sobre os multiletramentos, bem como pelas normatizações da BNCC, que propõem enfatizar a língua e trabalhar com práticas de linguagens da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e do campo artístico-literário (Brasil, 2018). Essas proposições exigem discussão e problematização no contexto do campo, visando garantir uma formação vinculada às demandas educacionais do campo de forma isonômica.

A formação que vincula o contexto do campo aos multiletramentos é um movimento que reivindica atos formativos que contribuam para que o professor desenvolva competências pedagógicas e discursivas para o trato com as linguagens, mídias e práticas multiletradas de forma ética, crítica, democrática e protagonista (Rojo, 2012). Considerando que a língua tem uma dimensão ideológica e a linguagem é o princípio que funda a interação social e discursiva entre os interlocutores (Bakhtin, 2014), a formação continuada precisa contemplar o contexto

de atuação, a multissemiose presente nos textos e fomentar o engajamento transformativo necessário à construção de outros *designers* formativos e de futuros sociais.

Nessa perspectiva, multiletramentos e o contexto monte-santense são aglutinados pela necessidade de trazer à discussão outros modos de integrar as múltiplas culturas e linguagens nos processos formativos e educativos. Em um contexto cujos alunos e professores são usuários das redes sociais, acessam diversos portadores de textos, criam e compartilham conteúdos nas mídias sociais, integram grupos ou comunidades virtuais, buscam informações em fontes digitais para complementar os estudos etc., a formação continuada não pode desconsiderar essas possibilidades político-pedagógicas para problematizar a perspectiva urbanocêntrica de ensino e reafirmar a educação do campo como processo situado e contemporâneo, que interconecta o local ao global, considerando que a prática social situada é o ponto de partida para a construção de práticas sociais transformadoras.

Em função disso, as sessões reflexivas a partir dos pressupostos dos multiletramentos podem ser um caminho necessário (não o único) para efetivar atos formativos cujo foco seja provocar os professores a repensar os saberes, as concepções e as práticas necessárias a levar os alunos a conhecer e explorar as diversas práticas de linguagem em diferentes campos da interação humana em um período permeado pela multiplicidade cultural e de linguagens. Esse cenário, no qual a pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012; GNL, 2021) ganha relevância, exige uma educação que valorize e integre a multiplicidade cultural e linguagens presentes na arena escolar, visando a uma convivência ética e democrática e a um aprendizado contextual e significativo para os estudantes. Ao contrário do letramento tradicional, centrado na cultura dominante, a perspectiva dos multiletramentos promove uma educação situada e equitativa, reconhecendo e respeitando a multiplicidade cultural e de linguagens.

O termo multiletramentos foi forjado e discutido pelo Grupo Nova Londres (GNL)<sup>25</sup> no sublime texto batizado de *Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*, e faz referência à multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a sociedade se comunica (GNL, 2021). A célebre produção apresenta uma visão teórica das conexões entre a mudança social que alunos e professores enfrentam e a nova abordagem da pedagogia do letramento, movimento que exige empregar e ressignificar tais postulados em atos formativos de professores, na perspectiva de contemplar e legitimar a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural no processo formativo e na práxis docente.

O GNL (2021, p. 106) justifica a origem do termo multiletramentos desta maneira:

---

<sup>25</sup> O Grupo Nova Londres (1996) era composto por Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra — multiletramentos — palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual.

Portanto, os multiletramentos surgiram das discussões sobre as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, que incidiram na diversidade cultural e linguística, bem como na circulação de diversos textos associados às tecnologias digitais. Ao discutir sobre os multiletramentos, Rojo (2012, p. 23) aponta a trilogia de características centrais:

- (a) eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteirios, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Ao ampliar a compreensão do letramento para englobar os múltiplos discursos e semioses, a escola assume a função de preparar os alunos para três mundos da vida inter-relacionados: o mundo do trabalho, o mundo da cidadania e o mundo da vida comum (GNL, 2021). Para alcançar esse propósito e expandir os saberes que atravessam os letramentos, o GNL estabeleceu uma trilogia alicerçada em *o por quê*, *o quê* e *o como* dos multiletramentos. Essas diretrizes precisam ser traçadas em sintonia com *o para quem* a proposta educativa é pensada e efetivada, com a finalidade de construir uma educação pertinente e contextualizada.

Os eixos supracitados salvaguardam os atos formativos com base nos postulados dos multiletramentos. Para Rojo (2012), o eixo *por quê* destaca a necessidade de a escola olhar para as mudanças nas vidas pública e social, a fim de perseguir uma educação que dê conta de alcançar os objetivos de ensino e acompanhar os avanços tecnológicos; o eixo *quê* defende a valorização das experiências pessoais e comunitárias no processo formativo, tendo o *design* como conceito-chave para representar o processo de construção de sentidos; o *como* enuncia a integração dos componentes ou processos de conhecimento capazes de inserir os sujeitos em práticas sociais e discursivas que envolvam a multiplicidade cultural e de linguagens. Esses eixos, problematizados durante os atos formativos com os professores, trazem à discussão as práticas sociais e reconhecem o professor como agente, ator e autor de suas práticas.

Por esse prisma, a essência da formação continuada alicerçada nos multiletramentos reside em refletir, com os professores, para os quais a ação formativa é encenada, e discutir a

efetivação do *como* em torno das práticas sociais e discursivas a partir dos componentes centrais dos multiletramentos, propostos pelo GNL (2021) e Rojo (2012): *prática situada* — relaciona as experiências de mundo aos significados situados em contextos do mundo real; *instrução explícita* — reside no movimento que os alunos usam metalinguagem com diferentes valores; *enquadramento crítico* — relaciona-se à análise e interpretação do contexto social e cultural, das políticas, das ideologias, valores e letramento crítico; e *prática transformada* — focaliza o alcance das transformações e recriações de significados nas práticas sociais. Essas dimensões não seguem uma ordem rígida ou hierárquica.

Em atualização e ampliação dessas epistemologias, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) denominam esses componentes de processos de conhecimentos, destacando que cada um deles pode ser subdividido em dois subprocessos, quais sejam: *experienciando* — o conhecido e o novo; *conceitualizando* — por nomeação e com teoria; *analisando* — funcionalmente e criticamente; *aplicando* — apropriadamente e criativamente. Esses processos não podem ser entendidos como sequência hierárquica, mas como movimentos epistêmicos que permitem a (re)construção de práxis e paradigmas formativos na contemporaneidade a partir do cotidiano.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) propugnam que esses processos de conhecimentos estão conectados ao movimento de construção de sentidos que acontece por intermédio do *Available Design, Designing e Redesigned*. Para os autores, o *available designs* é tudo que é disponibilizado pelas formas de representação linguística e cultural; o *designing* é a capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar; e o *redesigned* realiza-se pela reorganização e reconfiguração que o sujeito faz de seu mundo no processo de construção de significados. Esses cruzamentos e conexões provocam pensar em paradigmas formativos que deem conta da multimodalidade e das diversas formas de comunicação que permeiam os contextos sociais e culturais na contemporaneidade.

As preocupações com a convergência de múltiplas linguagens (visual, sonora, escrita, pictográfica, audiovisual...) no processo de produção de sentidos no processo formativo são um objeto a ser problematizado e desvelado continuamente. Decerto, as múltiplas linguagens, nas quais alunos e professores estão imersos, podem contribuir com a formação dos professores (e a práxis docente) na construção de competências para ampliar as dimensões que envolvem a leitura, a interpretação e a escrita vivenciada no cenário atual em diversos espaços sociais e discursivos. Ao contemplar a multiculturalidade das populações presentes nas sociedades e a multimodalidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (Rojo, 2012), os multiletramentos podem ser caminhos epistêmicos para repensar os atos formativos, as concepções e as práticas docentes.

Trazer à cena essa discussão significa problematizar as *leituras de mundo* (Freire, 2011) que professores e alunos fazem cotidianamente, dado que há uma grande diversidade cultural, linguística e tecnológica; mas a escola ainda insiste em um processo educativo que padroniza e minimiza as adversidades que permeiam a arena escolar. Para o GNL (2021), é papel da escola repensar as formas de construção de sentidos, já que na sociedade atual os estudantes precisam circular, negociar e transformar o meio social em *continuum*.

As reminiscências desse movimento reivindicam compreender que a popularização das tecnologias digitais tenciona outras construções políticas, econômicas e tecnológicas que se espalham globalmente e incidem nas formas de construção de sentidos: as formas de interação e comunicação deixam de ser mediadas apenas pela escrita e passam a ser agenciadas de forma multimodal. Tudo fica mais interativo! Os sentidos e significados passam a ser construídos em dimensões linguística, visual, sonora, gestual, espacial e multimodal (GNL, 2021). Conectar essas dimensões de produção de sentidos no processo educativo é um caminho a perseguir em busca de uma educação pluralista, contextualizada e emancipatória no campo.

As elaborações dos autores do manifesto são guiadas por um conceito-chave: *design*. Eles preferem *design* em vez de gramática porque *design* faz acepção ao processo e ao produto no movimento de construção de sentidos, enquanto gramática poderia apresentar uma conotação estática e prescritiva. A opção por *design* é uma forma de reconhecer os *designers* disponíveis, as formas e produtos de representar o mundo social; é uma escolha que provoca a escola a pensar e a conduzir o processo educativo a partir dos *designers* disponíveis, visando à construção de *redesigned* e futuros sociais (Rojo, 2012; GNL, 2021).

Nesse ímpeto, é relevante realizar sessões reflexivas formativas cujas bases sejam as práticas situadas para o alcance *continuum* de práticas transformadoras. Esta é uma dimensão central do debate: conectar os multiletramentos e as múltiplas linguagens em atos formativos, visando compreender as ações já realizadas e desenvolver uma formação tendo a prática situada como gênese dos atos formativos. Isso pressupõe criar condições e espaços epistemológicos para que os professores reflitam criticamente sobre as práticas sociais que lhes são familiares e redesenhem outras formas de uso e construção de sentidos.

Os atos formativos podem se constituir como espaços epistêmicos de reflexão crítica, na medida em que a prática situada é o ponto de partida de uma formação cuja prática transformada é o desígnio final. Assim, a abordagem e os processos dos multiletramentos não só desenvolvem a capacidade dos estudantes de interpretar, criar e comunicar significados através de múltiplas linguagens, como também podem ser vetores de atos formativos que acontecem na escola e fora dela. Os atos formativos, fundamentados nos multiletramentos,

podem transformar o aprender e o ensinar em uma formação colaborativa e situada, de modo que todos os membros do grupo ensinam e aprendem mutuamente no local de atuação docente.

As pesquisas de Santos e Karwoski (2018), Costa (2018), Santos e Silva (2018), Guimarães (2020) e Meotti (2020) apontam para a necessidade de realizar processos formativos pautados nos multiletramentos, visando ampliar os horizontes teórico-metodológicos e construir práxis pedagógicas que contemplem a multiplicidade de linguagens que constituem os textos na contemporaneidade. Decerto, os atos formativos respaldados nos multiletramentos poderão contribuir para que os professores desenvolvam práticas docentes capazes de levar os alunos a “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65).

A natureza multissemiótica e multimodal que permeia os textos na contemporaneidade exige um olhar multidimensional para as múltiplas linguagens, produção de sentidos, práticas discursivas e formação dos professores. Decerto, as implicações e conexões desse movimento espaço-tempo, no qual professores e alunos estão imersos na vida sociocultural, precisam ser inter-relacionadas no cotidiano escolar. Por isso, os multiletramentos surgem como alternativa para a formação de professores autônomos, críticos e reflexivos, capazes de promover práxis que levem os estudantes a compreender e utilizar a linguagem em diferentes textos e contextos de comunicação, interação e produção de sentidos.

Buscamos desenvolver esses postulados na perspectiva de construir uma linha de fuga para (re)interpretar e ressignificar a formação de professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental — anos iniciais, em escolas situadas no campo. Orientamo-nos pelos pressupostos teóricos dos multiletramentos para elaborar uma trilha proposicional, realizada nas sessões reflexivas, sob a qual foi possível desenvolver uma formação colaborativa e situada.

Figura 8 — Pirâmide formativa alicerçada nos pressupostos dos multiletramentos.



**IV.** Aplicar de forma crítica, criativa e transformativa os saberes e práticas construídas nos movimentos epistêmicos precedentes, a fim de ressignificar o ensino-aprendizagem.

**III.** Analisar o contexto sociocultural, político e ideológico que está imerso, na perspectiva de agenciar outras formas de relações sociais, mediação pedagógica e criação de sentidos.

**II.** Discutir os saberes e experiências em direção a outras construções teóricas e formas de construção de sentidos que se correlacionem com as singularidades contextuais.

**I.** Construir a formação com os professores a partir das experiências e práticas situadas que lhes são familiares e que dialogam com seus anseios e demandas formativas.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Problematizar os programas de formação continuada e enunciar atos formativos sob essas bases significa efetivar a formação na ação — formação com os professores —, conceber os processos de conhecimentos como dinâmicos e inter-relacionados e ouvir os professores para trazer à discussão suas experiências, seus saberes e anseios formativos, enfatizando as múltiplas culturas e linguagens. Esse é um processo que se (re)faz no cotidiano escolar a partir da reflexão crítica e colaborativa, não com (im)posições externas à escola.

Os desafios para a construção de uma educação do campo cuja ênfase seja as múltiplas linguagens apoiam-se no fato de que a escola ainda valoriza mais os textos verbais, escritos e impressos, e desconsidera as linguagens multissemióticas que circulam no ciberespaço. Essas linguagens, a que professores e alunos têm acesso fora da escola, precisam sair das margens e ocupar lugar de destaque na escola e nas práticas educativas integradas ao currículo escolar.

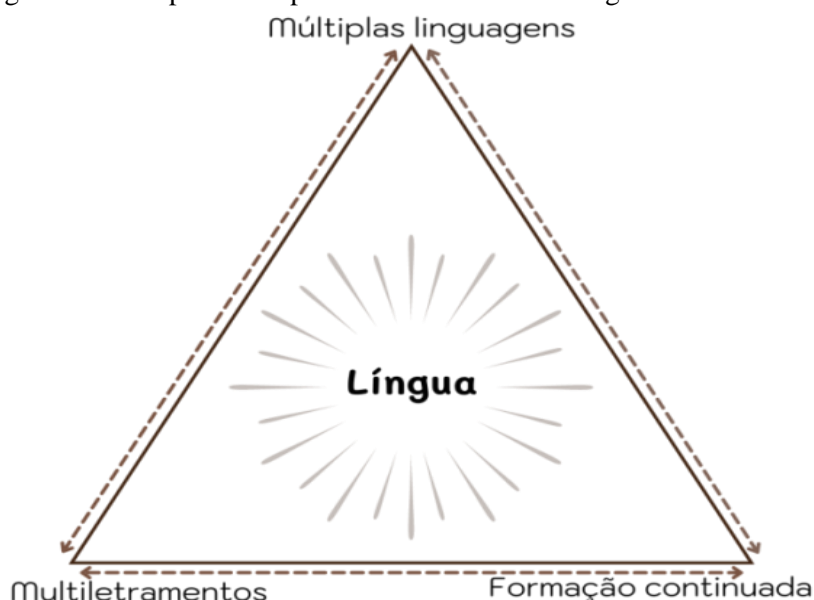
Os multiletramentos, sustentados por Rojo (2012), surgem como caminho viável para desenvolver uma educação mais crítica e problematizadora, que proporcione aos sujeitos um conjunto de saberes, habilidades e atitudes capazes de auxiliá-los na interação e interpretação das múltiplas linguagens que compõem os diversos discursos. Essa amálgama de propiciações dialoga com os preceitos linguístico-discursivos da BNCC, notadamente na competência geral 4, quando preconiza que os alunos precisam utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos de produção de sentidos (Brasil, 2018), modos de enunciação e de significação no contexto atual.

Para o alcance dessa competência ao final da educação básica, os atos formativos se tornam essenciais, pois é nos atos formativos que os professores (re)constroem os saberes e as concepções que engendam a práxis pedagógica. Nas tessituras do fazer docente, formação e ensino precisam caminhar em sintonia, visto que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 2015, p. 25). O autor argumenta que a discência — docência-discência — é um ato gnosiológico que compõe a capacidade de intervenção no mundo.

A partir dessa premissa, a trilha proposicional apresentada na pirâmide formativa pode responder às demandas contextuais de formação continuada de professores do campo, visto que subverte as formações generalistas e urbanocêntricas — que partem de um protótipo de educação e de professor — e instaura uma formação horizontal. Na perspectiva horizontal, o conhecimento é construído de forma situada e colaborativa, com base nas experiências, nas demandas reais e nos saberes dos próprios professores, pavimentando uma formação pluralista, contextualizada e emancipatória, capaz de transformar os desafios sociopolíticos e culturais do campo em possibilidades político-pedagógicas para desenvolver uma formação cidadã.

Em função disso, é urgente esvaziar os discursos e programas de formação continuada que isolam a teoria da prática, os gabinetes gestores do cotidiano, os teóricos dos docentes e o ensino da aprendizagem, na perspectiva de forjar uma formação singular e contextual, tendo as múltiplas linguagens como cerne das reflexões e discussões teórico-práticas. Os fios que tecem esse construto proposicional indicam que multiletramentos, formação continuada e múltiplas linguagens perfazem uma tríade semiótica sob a qual as reminiscências da língua incidem e inscrevem outros modos de *pensar-fazer* os atos formativos no cenário atual.

Figura 9 — Trilogia formativa permeada pelas reminiscências da língua.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Ao fazer essa triangulação, é preciso entender a língua como instituição social e trazer para dentro da arena escolar as linguagens e as culturas marginalizadas, trazidas por alunos (e professores) através das interações dialógicas instauradas na escola. Dessa forma, tal como nos ensina Freire (2017), será possível trabalhar a norma culta e a linguagem sem desconsiderar a sintaxe, a ortografia, a semântica e os dialetos das diversas classes sociais presentes na escola.

Nesse sentido, é relevante que os atos formativos discutam as questões ideológicas e de poder que permeiam a língua e a linguagem, e que, na práxis pedagógica, se trabalhe o padrão culto da língua sem desconsiderar as especificidades linguísticas dos alunos, enfatizando:

- 1] que sua linguagem é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam;
- 2] que mesmo assim, porém, é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia *dominantes* para que:
  - a) diminuam as desvantagens na luta pela vida;
  - b) ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo (Freire, 2017, p. 102).

Pensando assim, língua e linguagem são instâncias sociais cujo tratamento educacional não pode acontecer senão em um movimento dialógico e responsivo. A partir da abordagem dialógica, a linguagem não pode ser estudada fora do contexto no qual a sociedade está imersa, pois o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, carrega as marcas de cada situação enunciativa em que é produzido e veiculado (Bakhtin, 2011).

O modo tão singular no qual os enunciados são produzidos e veiculados no contexto atual reforça a importância de compreender a linguagem como instância fundante da interação discursiva entre os sujeitos na contemporaneidade. Em face desse entendimento, os atos formativos precisam circunscrever-se às múltiplas linguagens, semioses e multimodalidades nas quais os alunos e professores estão imersos socialmente. O ponto de partida são os saberes, as linguagens e as experiências construídas socialmente nas interações dialógicas e formativas.

O horizonte epistemológico e sociocultural em que a educação monte-santense está imersa demanda ressignificar as concepções e práticas formativas, pois é urgente formar sujeitos que saibam interagir criticamente em diferentes fontes de conhecimentos e informação (Brasil, 2018). Decerto, para realizar sessões reflexivas embasadas nos multiletramentos é fundamental engajar-se ao desafio de aprender cotidianamente e abraçar a concepção “[...] do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2015, p. 50).

O modo plural que constitui os multiletramentos é um fio condutor para uma formação cuja prática situada é o ponto de partida de uma formação que perpassa o enquadramento crítico e busca a prática transformadora. Com efeito, é importante conceber a ação-reflexão-ação como tríade dos atos formativos, e a escola como *locus* privilegiado para ensinar e aprender (Nóvoa, 2009), pois “tudo isso supõe uma formação permanente que *focalize as múltiplas linguagens e desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve*” (Imbernón, 2011, p. 72, grifos nossos).

Esse novo cenário formativo, a multiplicidade de formas de construção de sentidos e a diversidade cultural e linguística que caracterizam a sociedade agenciam mudanças educativas e epistemológicas nos atos formativos e na formação continuada, na perspectiva de construir uma educação a partir dos signos e das linguagens situadas. É nessas ossaturas epistêmicas que formação continuada, educação do campo e multiletramentos inscrevem olhares plurais e trilhas formativas em constante devir sob as quais a formação focaliza a relação dialética entre os sujeitos e o contexto sociocultural em busca de uma educação pluralista, contextualizada e emancipatória no Ensino Fundamental — anos iniciais, em escolas do campo.

#### 4 REALIDADES EMPÍRICAS: VOZES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

*A formação continuada é importante, mas esses cursos curtos e distantes do que a gente vive na escola não dão muito resultado. Nos cursos se fala em mudar a prática, mas os cursos adotam sempre as mesmas estratégias.*  
(Professor José, 2022)<sup>26</sup>

A realidade sociocultural das escolas pesquisadas, as implicações dos programas de formação continuada de professores, os desafios enfrentados para a promoção de uma educação contextualizada no campo e as repercussões da formação continuada a partir dos pressupostos dos multiletramentos constituem os núcleos de problematização desta seção. Trata-se de uma etapa da pesquisa que traz à discussão as vozes, saberes e fazeres dos professores, atores sociais, e os significados oriundos da análise e interpretação das construções empíricas, na perspectiva de alcançar os objetivos estabelecidos e comprovar ou refutar a hipótese delineada.

Interessa-nos, ainda, no processo de análise e interpretação das realidades empíricas, elucidar as nuances socioculturais e educativas do contexto municipal que incidem no alcance (ou não) das metas dos programas de formação continuada de professores do campo, uma vez que é necessário revitalizar a capacidade empírico-epistemológica de diagnóstico educativo a partir das experiências em âmbito municipal. O desígnio não é descobrir verdades absolutas nem fórmulas definitivas — que não existem —, mas proporcionar olhares multidimensionais em relação à formação continuada e à educação do campo para refletir, discutir e propor outras concepções e atos formativos que respondam à problematização em epígrafe.

A reflexão em epígrafe é um convite-provocação a pensar sobre fundamentos teóricos, concepção pedagógica, elaboração das normas, metas e estratégias das ações e programas de formação continuada de professores do campo. O campo apresenta especificidades e a formação de seus professores precisa estudá-las, problematizá-las e compreendê-las, tendo a trajetória formativa, os saberes, as experiências docentes, as demandas formativas e os contextos de atuação como fios condutores do processo (trans)formativo em devir.

Esse é o pressuposto que nos permite afirmar a força de um processo investigativo com os professores e não sobre eles. Os colaboradores não são concebidos como meros informantes de problemas de interesse do pesquisador; eles são reconhecidos como atores sociais e coautores da pesquisa. Nesse processo, desvelar questões de interesse do pesquisador e dos participantes pode ser entendido como um inventário da realidade, construído de forma colaborativa, visando construir caminhos epistemológicos e atos formativos capazes de

---

<sup>26</sup> Extrato discursivo oriundo de questionários/estudos exploratórios desta pesquisa.

apresentar soluções teórico-práticas para as demandas formativas e educativas que inquietam pesquisador e professores em seus contextos socioculturais de atuação.

#### 4.1 CONTEXTO SOCIOCULTURAL DAS ESCOLAS DO CAMPO: ENUNCIADOS E CONCEPÇÕES

*O nosso sonho é essa proposta: que saia das bases, que não venha de cima para baixo, mas que seja construído de baixo para cima.*

(Professora Resistência, 2024)

Essa epígrafe é um convite à reflexão crítica sobre o contexto sociocultural das escolas do campo no *locus* da pesquisa. O sonho por uma proposta educacional gestada e elaborada nos coletivos escolares traz à cena a necessidade do engajamento coletivo, do esperar freiriano, para construir escolas do campo cujas práticas tenham raízes e nexos com a vida campesina.

A educação do campo é a educação formal oferecida às populações do campo. Para tanto, é preciso uma proposta pedagógica que considere a realidade sociocultural, as tradições, os saberes e os modos de vida dos povos campesinos. Diferente da educação urbana, centrada em paradigmas generalistas e descolada das realidades dos alunos, a educação do campo requer abordagens pedagógicas que valorizem os saberes e as práticas culturais inerentes à comunidade na qual a escola está inserida. Essa perspectiva rejeita a adaptação curricular e exige uma educação elaborada *na e com* as bases — uma educação não apenas *no* campo, mas *do* campo.

Essa modalidade de educação tem como finalidade garantir uma formação integral e de qualidade social para os seus povos, considerando as especificidades do contexto em que vivem e trabalham. Soma-se a isso a busca por valorizar e fortalecer a cultura camponesa por meio de processos educativos situados — movimento que demanda luta diária para subverter as forças político-administrativas em direção à construção de uma educação contextualizada, isto é, *no campo e do campo*. A métrica desse processo é compreender que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 23).

A educação do campo como aspecto relevante à formação cidadã segue enfrentando desafios. A precariedade das infraestruturas escolares, a falta de materiais didáticos adequados à realidade dos alunos, a escassez de formação docente específica ao espaço do campo e a

ausência de proposta pedagógica singular têm sido desafios persistentes. Essas dificuldades são agravadas pela desvalorização da vida no campo e, sobretudo, pela imposição de uma educação engendrada a partir do paradigma urbano (Arroyo, 2007), reflexos de um modelo político-educacional que prioriza o urbano em detrimento do campesinato e do agrário.

Para superar esses desafios, é essencial que as políticas públicas sejam implementadas com a finalidade de fortalecer a educação do campo, reconhecendo-a como direito fundante para a formação política e cidadã. Isso inclui investimentos em infraestrutura, formação docente e valorização dos professores, participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a elaboração de propostas curriculares que dialoguem com a realidade sociocultural da escola. Essas ações exigem um olhar multidimensional para as questões geográficas e as conjunturas socioculturais que permeiam as escolas situadas no espaço campesino, visando à construção de uma educação no e do campo, e não apenas rural — aquela cujas práticas curriculares não têm nexos com o contexto e tampouco com as experiências e modos de vida do povo camponês.

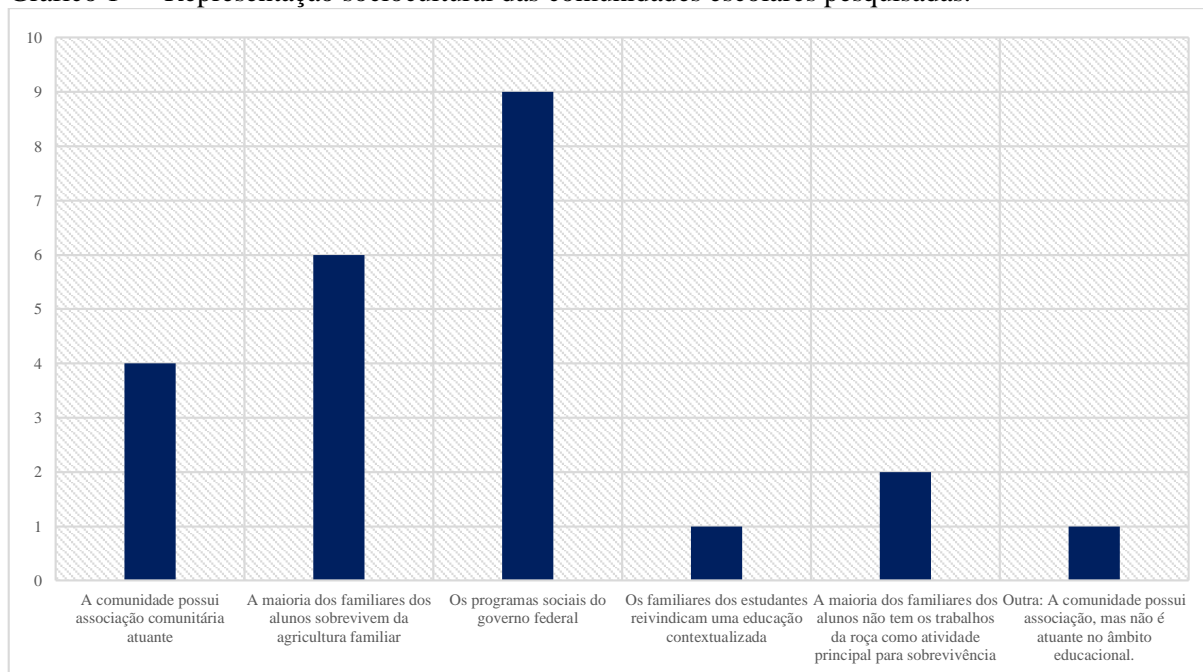
A presença de escolas no campo precisa ser especificamente planejada para atender às demandas formativas, culturais, sociais e de serviços indispensáveis à convivência no campo. Decerto, para a construção de uma educação contextualizada, relevante e equitativa, é preciso estudar os conhecimentos locais e problematizar situada e coletivamente a realidade social, na perspectiva de promover uma formação integral, envolvendo não somente os saberes técnicos, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis sociais e políticos.

É pertinente frisar que, quando discutimos e defendemos a educação do campo, temos em perspectiva uma educação cidadã, que parte de uma proposta pedagógica, mas não se reduz a ela, pautada nos princípios dispostos no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, sem o objetivo de fixar as pessoas onde estão, mas de assegurar o seu direito de acesso a saberes locais e científicos através de uma educação contextualizada. A partir desse propósito, vamos mergulhar no campo empírico para descrever a realidade sociocultural das escolas pesquisadas.

Pesquisar fenômenos relacionados à educação do campo reivindica desvelar a realidade sociocultural da escola e entender as nuances que constituem a formação neste espaço-tempo de lutas, culturas e saberes historicamente produzidos: o campo. Durante a imersão empírica, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2015, p. 30-31). Assim, procuramos nos indagar e indagar os professores sobre a realidade sociocultural em que atuam, quais as contribuições didático-pedagógicas do PNAIC e do Programa Escola da Terra, e quais mudanças são necessárias à construção de uma educação contextualizada.

Sobre o contexto sociocultural das escolas nas quais atuam, quando indagados sobre os aspectos que representam a comunidade escolar e local, os professores colaboradores marcaram as especificidades de maior abrangência. O Gráfico 1 mostra as respostas oriundas da questão objetiva, que teve *caixas de seleção* como opção de resposta.

Gráfico 1 — Representação sociocultural das comunidades escolares pesquisadas.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

O Gráfico 1 demonstra que os programas sociais do governo federal constituem a principal fonte de renda dos familiares dos estudantes. Chamam-nos atenção dois aspectos: apesar do envolvimento da maioria dos familiares com a agricultura familiar, a reivindicação por uma educação contextualizada no campo não é uma bandeira das comunidades escolares; a educação contextualizada não é pauta de lutas das associações comunitárias. Esse cenário exige um olhar multidimensional para a educação no contexto pesquisado, pois a escola do campo não tem vida se existir somente dentro das quatro paredes, restringindo-se ao espaço escolar.

A ausência de reivindicação das comunidades escolares e associações por uma educação contextualizada no campo advém da falta de políticas públicas continuadas. Inferimos que as desigualdades históricas e sociopolíticas, a desvalorização dos modos de vida da população camponesa e a elaboração dos programas educacionais sem a participação da sociedade civil fragilizam a autonomia das comunidades e implicam na construção de uma educação com e para os povos do campo. A parca formação política e a ausência de ações formativas entre escolas e associações também comprometem a atuação dessas instituições nos movimentos reivindicatórios por uma educação contextualizada.

Nesse sentido, a educação contextualizada, que deveria ser uma prática nas escolas do campo e uma bandeira de luta das organizações sociais, torna-se um processo secundarizado, pois a perspectiva educativa engendrada nas políticas educacionais em nível estadual ou federal não condiz com o contexto do campo, e somente a adaptação curricular não é suficiente para agenciar as transformações epistemológicas necessárias à educação contextualizada no campo. A educação do campo exige mudança institucional e de paradigma, além de mobilização social, por se tratar de um processo que não pode vir de cima e nem surgirá espontaneamente. Sobre isso, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 74) afirmam:

A escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Decerto, a contextualização se faz pedagogicamente — na infraestrutura, nos conteúdos, nas práticas curriculares e pedagógicas e na própria organização do trabalho docente. Mas é na estrutura social, nos anseios da comunidade escolar, nas lutas e na compreensão do campo como lugar de vidas, identidades, saberes e histórias que a educação contextualizada se estabelece. A escola do campo não pode ocupar um lugar secundário, pois ela é uma agência de letramentos e de multiletramentos que demanda organização e mobilização social em devir.

Essa visão da escola do campo como espaço singular, com possibilidades de relações sociais, saberes e modos de vida, confere à educação do campo o papel de agenciar reflexões que provoquem a desconstrução do imaginário coletivo sobre a visão negativa do campo, para “colocar a educação não na lógica do mercado, nem das carências, mas dos direitos dos povos do campo: direito à terra, vida, cultura, identidade, memória, educação” (Arroyo, 2007, p. 173-174). A métrica desse processo é reconhecer a escola do campo como um espaço discursivo-formativo da comunidade, para trazer à discussão as práticas sociais e os multiletramentos.

Nessa perspectiva, Alencar (2010, p. 209) defende “que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento”. Defende, ainda, que a escola do campo precisa reconhecer os saberes produzidos na comunidade, presentes nos alunos e nos docentes, pois, como construção social, a escola do campo é mediada pela interação social e discursiva dos diferentes atores sociais que nela convivem cotidianamente. Para aprofundar a discussão, perguntamos qual a realidade sociocultural da escola em que atuam. Para essa questão discursiva, trazemos à cena os enunciados mais relevantes ao debate:

A escola sofre as consequências de uma comunidade que as tradições culturais vêm perdendo espaço para os modismos atuais. A Escola e a comunidade têm dificuldades para combinar os anseios educacionais e formativos de cada esfera social para assegurar a formação cidadã dos alunos. Além disso, a ausência de geração de emprego e renda e os problemas sociais peculiares à comunidade também afetam a escola (Criativo, 2023).

A realidade da escola na qual trabalho tem suas tradições e seus valores. Algumas famílias têm costumes diferentes como: cultos dominicais, noites de rezas representadas com a banda de pífano da própria comunidade. Algumas desempenham suas atividades na agricultura, irrigação de plantio de legumes e verduras como meio de sobrevivência (Encantadora, 2023).

Grande parte dos alunos vivem de programas sociais do governo federal, criação de caprinos, suínos, bovinos. Ainda precisam dar mais importância à cultura leitora [...]. Precisam desenvolver também o prazer pela cultura local, valorizando os acontecimentos que marcaram o município de Monte Santo, de maneira que sejam capazes de desenvolver o sentimento de pertencimento em relação ao local de origem (Literário, 2023).

A instituição de ensino na qual leciono está inserida numa comunidade que tem como principal renda os programas sociais do governo federal e atividades de agricultura familiar (Resiliente, 2023).

Esses discursos reforçam que a realidade sociocultural das escolas, *locus* da pesquisa, requer olhares multidimensionais sobre a formação e a educação. Em um contexto no qual os programas sociais do governo federal e a agricultura familiar representam as fontes de renda e subsistência, é urgente (re)pensar uma educação vinculada às culturas e aos modos de vida, tendo a investigação, tematização e problematização (Freire, 2013) como tríade dos processos educativos. Considerando que os alunos precisam desenvolver o prazer pela cultura local e valorizar os acontecimentos que marcaram o município, como defende o professor Literário, o caminho a perseguir é construir políticas educacionais em conjunto com os órgãos gestores e formadores, professores e comunidade escolar, tendo os sujeitos e seus contextos como bases das ações formativas e práticas curriculares.

Destacamos a reflexão do professor Criativo: “A escola sofre as consequências de uma comunidade que as tradições culturais vêm perdendo espaço para os modismos atuais”. Este discurso nos leva a interpretar que as mudanças sociais, culturais, econômicas e tecnológicas adentram na escola e exigem outros modos de pensar e fazer a educação do campo, pois “é o saber da história como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 2015, p. 74, grifo do autor). Os modismos atuais — migração para os povoados, novos meios de sobrevivência, novas fontes de renda (programas sociais), frequentes festas com

som automotivo nos povoados, o avanço tecnológico e o uso massivo das mídias sociais e digitais têm provocado uma pseudourbanização no campo.

Esse fenômeno, aliado a uma educação pensada no paradigma urbano (Arroyo, 2007), tende a ocultar a realidade e os sujeitos do campo, desconsiderando que “há mais vida na terra do que no calçamento da cidade” (Arroyo, 2011, p. 68). Acreditamos que a dificuldade de a escola combinar os anseios educacionais e formativos, como declarou o professor Criativo, deriva das ações educacionais verticalizadas, sem nexos com os modos de vida dos sujeitos. Serve-nos, nesse sentido, a reflexão elaborada por Arroyo, há vinte e um anos: “O ponto de partida poderá ser reconhecer que o campo é outro e está a exigir novas políticas” (Arroyo, 2004, p. 57). De fato, a educação não pode se dar ao luxo de desconsiderar as transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas que alcançam o campo na contemporaneidade.

A partir da realidade sociocultural das escolas, difundida pelos partícipes, defendemos que a “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1), tenha espaços educativos e infraestrutura adequados à produção e socialização do conhecimento. Para tanto, é necessário que o professor reconheça seu lugar de atuação política, entenda o caminho de luta a ser trilhado e se sinta parte desse percurso educativo, que exige uma educação e uma escola vinculadas ao contexto sociocultural e aos interesses dos diferentes grupos sociais do campo.

Para trazer à discussão a dimensão infraestrutural e pedagógica, questionamos quais mudanças infraestruturais e pedagógicas são necessárias realizar na escola em que atuam. Eis as respostas que contemplam as proposições modulares apresentadas pelos professores:

Seria de extrema importância a construção de uma quadra poliesportiva. Esse espaço possibilitaria a prática de diferentes esportes e até mesmo atividades lúdicas necessárias para o desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes (Literário, 2023)

A escola onde atuo possui uma infraestrutura regular. Vejo como necessário a construção de uma biblioteca escolar e um espaço para recreação no momento do intervalo, pois são espaços que estimulam a interação e contribuem para uma aprendizagem dinâmica e eficaz (Freiriano, 2023).

Sentimos ainda um vazio de como realizar um trabalho contextualizado e efetivo, onde tenhamos uma parceria com as famílias e uma maior aproximação com a comunidade local. O Projeto Político-Pedagógico está sendo construído agora e, com o aligeiramento, não está sendo o projeto sonhado com os anseios da comunidade escolar e local, pois não há tempo para ouvi-los (Resistência, 2023).

Vê-se que os participantes da pesquisa unem infraestrutura e dimensão pedagógica. Ao indicar a construção de uma biblioteca com diversas obras e títulos disponíveis e uma quadra poliesportiva coberta, os professores reivindicam o cumprimento do princípio constitucional da isonomia, e reconhecem a importância desses espaços para fomentar a leitura, a pesquisa e a prática de atividades lúdicas e esportivas fora das quatro paredes. Navegar no mundo mágico de uma biblioteca com diversas obras e títulos é direito de professores e alunos do campo.

As reflexões apresentadas pelos professores, associadas à imersão empírica para realizar as entrevistas narrativas, reforçam a concepção de Arroyo (2013b, p. 19): “Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e a reinventam”. Na prática, cada escola, com suas singularidades e pluralidades, requer de seus professores contínua ressignificação do fazer docente, de modo a garantir o ensino e a aprendizagem em meio às carências estruturais, curriculares e pedagógicas.

Faz parte dessa tarefa estrutural e educativa da escola do campo a elaboração de uma proposta curricular própria, construída com a participação efetiva dos atores da comunidade escolar. No entanto, ao informar que o Projeto Político-Pedagógico “não está sendo o projeto sonhado com os anseios da comunidade escolar e local, pois não há tempo para ouvi-los”, Resistência nos leva a inferir que a educação do campo não é construída com os atores do campo, mas idealizada para eles. Um documento que define as diretrizes, metas e orienta as práticas curriculares e pedagógicas na arena escolar não pode prescindir da escuta dos diversos atores da comunidade escolar, sob o risco de não representar as reais demandas formativas peculiares ao contexto sociocultural no qual a escola se insere.

Esse princípio nos permite compreender que são necessárias mudanças infraestruturais e pedagógicas para construir uma escola do campo que prime pela educação contextualizada no espaço campesino. A mudança na infraestrutura refere-se à qualificação do espaço escolar para proporcionar espaços-tempos adequados a estudos curriculares e extracurriculares, visando superar a estrutura urbanocêntrica apontada pelo professor Pesquisador, na entrevista narrativa: “nossas escolas do campo, elas têm a estrutura da cidade”. Já a mudança pedagógica diz respeito às formas de envolver a comunidade escolar nas ações educativas, de modo que ela se reconheça participando da escola, além da necessária significação das práticas curriculares e pedagógicas.

Essa dupla transformação — estrutural e pedagógica — exige diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar e local, na perspectiva de construir “uma escola como um centro cultural capaz de fortalecer ou, em algumas circunstâncias, ajudar a constituir uma vida social mais rica e formativa, de que a vida escolar tome parte” (Caldart, 2023, p. 326, grifo da autora).

Esse processo implica, conforme a autora, envolver social e pedagogicamente as crianças e os jovens no inventário da realidade, para trazer à cena os saberes culturalmente construídos, as formas de interação entre ser humano e natureza, as tecnologias do processo produtivo e as organizações e lutas da vida comunitária — de modo a reconstruir a memória da comunidade.

Os participantes deste estudo percebem que a escola do campo é uma arena social e discursiva de possibilidades formativas múltiplas, que precisa estar vinculada ao contexto local em direção a uma formação integral, contextualizada e isonômica. Para tanto, é pertinente compreender, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 13), que:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mas se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Vê-se, a partir dessa reflexão, a necessidade de constituir a escola do campo como um importante e situado espaço formativo, pois a educação do campo deve ser entendida como forma de resistência cultural e como instrumento de transformação social, capaz de produzir conhecimento crítico, emancipar e melhorar a qualidade de vida das populações rurais. A escola do campo exige concepções, saberes e etnométodos próprios, visto que a linguagem e os modos de vida agenciados no campo requerem atuação responsiva por parte dos professores.

A escola do campo não é qualquer escola, mas se constitui como parte dela. Serve-nos, nesse sentido, a noção de escola elaborada por Caldart (2023, p. 24): “A escola é uma forma institucional de relações educativas, construção social e histórica, em que se faz a educação, ou seja, se intencionaliza pedagogicamente a formação humana, em especial das novas gerações e com objetivos próprios à sua inserção no todo da vida social”. Portanto, a escola do campo é uma esfera pública cujas disposições físicas, curriculares e pedagógicas precisam vincular-se às práticas sociais enraizadas no entorno da escola, visando à formação integral e humana.

Essa formação perpassa pela integração dos saberes locais com as práticas pedagógicas, com foco na valorização das culturas e no reconhecimento dos saberes produzidos pelos povos do campo. Essa conexão se materializa em estudos e práticas sobre agricultura familiar, aulas de campo, entrevistas com moradores antigos, medicina tradicional, feiras culturais, gravação de vídeos e *podcasts* sobre os modos de vida locais, fóruns de discussão sobre as formas de plantio e colheita, elaboração de materiais e jogos didáticos com foco na realidade local. Ao dialogar com esses conhecimentos, a escola subverte a lógica curricular urbanocêntrica e pode promover uma formação e uma educação pluralistas, contextualizadas e emancipatórias.

Diante disso, construir uma escola do campo provida de recursos didático-pedagógicos e de espaço físico adequado é uma vereda a perseguir na direção da construção de uma educação vinculada ao contexto sociocultural e à identidade campesina. Sob a égide do Art. 2º, parágrafo único, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Vê-se, então, a necessidade de articulação entre docentes e comunidade escolar para rediscutir as propostas educativas e as demandas de cada contexto, pois a educação do campo, como política pública, abrange a oferta de uma educação sistematizada e assume o compromisso com o campo social, cultural e político. A educação do campo, como direito, provoca pensar uma política educacional que se preocupe com as especificidades inerentes à formação de sujeitos críticos, reflexivos e de direitos (Arroyo, 2011), tendo a reflexividade e a problematização como vértices dos estudos sobre o contexto histórico, político e sociocultural.

A concepção político-educacional do local pesquisado e a realidade sociocultural das escolas denotam que, apesar dos avanços no que concerne à legislação educacional, a garantia de uma educação vinculada ao território campesino ainda enfrenta desafios. O olhar para as questões de infraestrutura, como apontam os partícipes do estudo, é necessário, mas precisa ser ampliado para abarcar também um modelo de escola do campo na perspectiva da educação do campo, conforme defendem Kolling, Néry e Molina (1999, p. 63, grifos das autoras):

Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação.

Os argumentos das autoras nos levam a compreender que a escola do campo não pode prescindir do contexto dos sujeitos, pois o objetivo precípua é a formação integral dos alunos, incluindo não apenas o estudo dos objetos de conhecimento, mas também a formação sociopolítica, a valorização da cultura, da história e da identidade local. Esse processo demanda

professores representativos do contexto do campo, com perfil próprio para significar os etnométodos e a atuação docente nesse singular espaço de saberes, culturas e vidas: o campo.

A escola do campo, como espaço formativo multidimensional, ainda convive com ações e práticas educativas desconexas de seu contexto. Essa posição fica evidente na narrativa da professora Inovação: “[...] quando tá falando em educação do campo é uma coisa que vai logo, que mexe com a gente, mesmo que a gente esteja trabalhando no geral, sem diferenciar o campo e a cidade”. Esse discurso nos leva a interpretar que a realidade da educação do campo na rede de ensino estudada é uma ramificação da educação urbana. Essa dissonância pedagógica em relação ao contexto da escola do campo compromete o potencial de integração entre a educação formal e os saberes e práticas culturais da comunidade, exigindo do professor novas posturas pedagógicas para não negligenciar os letramentos situados locais nas práticas curriculares.

Sob essa perspectiva, o professor do espaço campesino precisa problematizar os saberes circunscritos nos livros didáticos, trazendo à discussão os conhecimentos sobre as práticas nas quais os alunos estão imersos. Esse movimento epistêmico exige materiais e etnométodos que provoquem estudos e reflexões sobre os contextos históricos, culturais, econômicos, políticos e os modos de vida do campo. Afinal, como disse a professora Esperança, em sua narrativa, “Muitas vezes o livro traz o básico, mas não o de perto, traz o de longe e às vezes nós procura pegar o mais fácil e é isso que diferencia o professor do campo: o professor do campo ele não fica só no livro, ele leva, ele busca e ele faz acontecer”. Esse discurso traz à discussão a crítica ao livro didático como recurso universal e esboça o perfil do professor do campo.

Ao narrar sobre a docência no campo, os colaboradores da pesquisa traçam um perfil de professor que atua em escolas do campo. Esse perfil envolve valorização da cultura dos povos campesinos, comprometimento com a educação pública, empatia pelo público do campo e valorização dos saberes do cotidiano, como demonstram as narrativas sobre essa discussão:

É, o perfil do professor do campo é que ele tem que partir da valorização, né, do que está ao redor da escola, trabalhar as potencialidades do cotidiano da criança, tipo as riquezas do local onde ele vive, né? (Pesquisador, 2024).

É, eu não penso duas vezes e não tenho dúvidas, o primeiro requisito para um professor atuar na escola do campo é gostar do público que vem do campo, falar (entre aspas) a mesma língua (Resiliente, 2024).

Então, o perfil do professor o da escola do campo, eu acredito que deva ser o perfil de um professor que entende as peculiaridades dos seus alunos, do contexto em que está inserido e da potencialidade e visibilidade ao campo como um lugar que é possível obter sucesso na vida (Literário, 2024).

Agora falando do perfil do professor da escola do campo, eu acho que tem que ser um professor comprometido e atuante, né, ser pesquisador, um professor

envolvido na cultura local, que valoriza os modos de vida da população, que se identifica com a comunidade que ele trabalha, que busca solução para os problemas da comunidade (Criativo, 2024).

O professor precisa ter perfil de pesquisador, que a educação do campo, ela exige um movimento muito amplo. Então, o professor tem que estar envolvido com os movimentos sociais que têm na comunidade (Freiriano, 2024).

Um professor que não é engajado, o certo seria que nem fosse trabalhar na escola do campo (Resistência, 2024).

O professor de escolas do campo deve amar sua profissão, ter conhecimento da realidade do campo e buscar entender a história e as tradições, ter uma visão transdisciplinar e está engajado com a comunidade local (Encantadora, 2024).

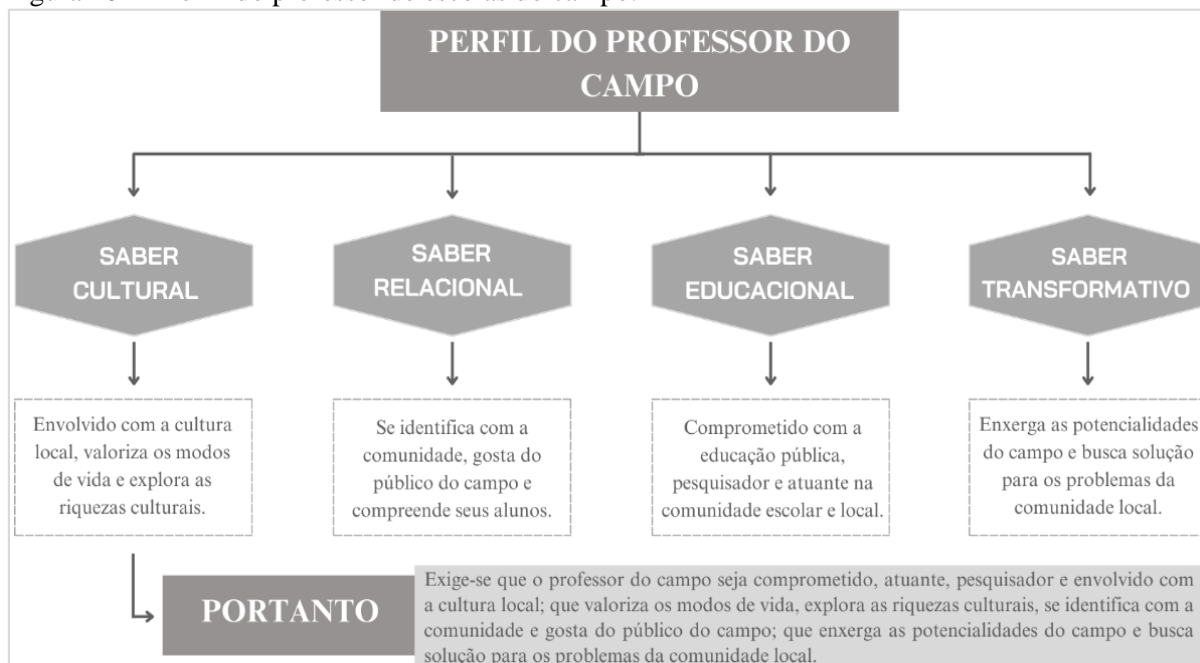
Esses enunciados nos levam a inferir que os professores, ao narrarem sobre a docência no campo, refletem não somente sobre a pluralidade de saberes necessários ao professor do campo, mas também sobre as multidimensionalidades que envolvem a educação no contexto campestre. O professor de escolas do campo precisa conduzir e intervir nos processos didático-pedagógicos que ultrapassam os limites da escola, integrando-se às dimensões da luta social, do trabalho, da formação humana e da organização política de vida dos povos do campo. Portanto, são requeridos aos professores do campo saberes relacionados à garantia de uma educação de qualidade social em um espaço-tempo que reivindica a construção e difusão de perspectivas de campo como território para viver e esperar, organizado e coletivamente.

Os interlocutores enunciam conceitos centrais sobre o perfil do professor de escolas do campo: comprometido e atuante, gostar do público que vem do campo, pesquisador, envolvido com a cultura local e com os movimentos sociais, engajado e com uma visão transdisciplinar. A ênfase na identificação com a comunidade e no envolvimento com a cultura local são dimensões fundamentais para que o professor possa, em suas práticas, transformar a escola em um espaço de valorização das diversidades. Com efeito, não basta engajar-se nas tarefas educativas se não houver políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho, formação colaborativa e situada, além da valorização da docência no campo.

Os enunciados apontam quatro categorias de saberes inerentes ao professor do campo: saber cultural, saber relacional, saber educacional e saber transformativo. O *saber cultural* dá-se a partir do envolvimento, reconhecimento e valorização da cultura local; o *saber relacional* refere-se à vontade de ensinar no campo e ao apreço pelos estudantes e seus contextos; o *saber educacional* relaciona-se à atuação e ao comprometimento educativo; e o *saber transformativo* envolve a problematização das práticas sociais situadas e das potencialidades locais em busca de soluções para os problemas da comunidade escolar e local.

Esses saberes, elaborados a partir das narrativas e dos “contextos de experiências dos professores” (Kleiman, 2001, p. 57), são entendidos como saberes sociopedagógicos inerentes à docência em escolas situadas no campo, pois contemplam as dimensões culturais, dialógicas, educacionais e transformativas. A Figura 7 apresenta esses saberes e suas intersecções com as qualidades requeridas aos professores do campo, considerando que uma das dimensões vitais à docência no campo relaciona-se à ação-reflexão-ação de forma contextual e responsiva.

Figura 10 — Perfil do professor de escolas do campo.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

Esse conjunto de saberes, preponderantes na educação do campo, coaduna-se com os princípios do ensino delineados na LDB, Art. 3º. Decerto, igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais (Brasil, 2019) precisam sedimentar a educação do campo. Assim, entendemos que o perfil do professor do campo, apresentado na Figura 7, abrange dimensões sociopolíticas capazes de desafiar ações formativas verticais, com orientações e prescrições genéricas pré-estabelecidas.

A conexão entre o perfil docente e a realidade sociocultural das escolas nas quais atuam os professores colaboradores reforça a necessidade de uma formação cuja relação teoria-prática seja mediatizada a partir da prática-teoria-prática, na perspectiva de subverter a adoção acrítica das prescrições curriculares e pedagógicas urbanocêntricas, desvinculadas do campo. Portanto, é papel do professor e, em nível mais amplo, da escola, refletir sobre a função sociopolítica e formativa da educação do campo, em um movimento cuja prática crítico-reflexiva provoque nos alunos a reflexão sobre o contexto político e sociocultural, visando à transformação social.

Sobre a atuação docente como forma de intervenção no mundo, Freire (2015, p. 100), adverte:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa.

Essa reflexão reforça a necessidade de o professor — do campo à cidade — tornar-se um ator social, agente das mudanças políticas e pedagógicas na arena escolar. Enquanto ator social, o professor de escolas do campo precisa mobilizar os saberes cultural, relacional, educacional e transformativo, de modo a agir-refletir-agir criticamente sobre as prescrições curriculares que atravessam a realidade educacional e sociocultural das escolas camponesas.

Diante da realidade sociocultural das escolas e das reflexões apresentadas, entendemos que melhorar a infraestrutura das escolas é uma medida necessária para assegurar o princípio constitucional da isonomia nas escolas do campo, mas não suficiente para desenvolver uma educação contextualizada nas escolas pesquisadas. Interpretamos ser necessária uma mudança de concepção e de paradigmas da comunidade escolar, visando construir uma escola do campo cujas práticas curriculares se conectem com os modos de vida dos sujeitos. Decerto, a educação contextualizada precisa ser uma bandeira de luta das associações e comunidades escolares; só assim, as dimensões infraestruturais e pedagógicas, fundantes à educação em qualquer espaço-tempo, poderão responder às demandas educacionais contemporâneas.

Há, ainda, duas reflexões resultantes da descrição da realidade sociocultural das escolas pesquisadas: mesmo com o objetivo de “oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo” (Brasil, 2013b, p. 1), o Escola da Terra semeou ideais críticos, mas não transformou a concepção político-educacional engendrada na rede e nas escolas, visto que a construção do Projeto Político-Pedagógico ainda é uma operação aligeirada, sem estudos e reflexões com os atores da comunidade escolar; além disso, o paradigma urbano precisa ser discutido nos coletivos escolares do campo, visando agenciar mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas necessárias às escolas do espaço camponês.

Com base nas análises anteriores, inferimos que os investimentos em infraestrutura são necessários, mas não suficientes para agenciar mudanças pedagógicas e curriculares na arena escolar. A aquisição de tecnologias, a construção de bibliotecas e de espaços adequados à educação contemporânea no campo precisam ser precedidas de uma proposta pedagógica que

valorize a autonomia docente, com ênfase na valorização dos conhecimentos culturalmente construídos e na formação colaborativa e situada dos professores.

Desse desfecho resulta que a escola do campo é concebida como uma arena escolar de singularidades socioculturais e modos de vida próprios. Com essas especificidades, é urgente que a formação continuada seja estabelecida a partir de políticas públicas — e não apenas de programas de governo —, visando intercambiar teorias, práticas e metodologias para produzir saberes sociopedagógicos, curriculares e docentes que respondam às demandas econômicas, sociais, tecnológicas e culturais da sociedade contemporânea. Feita essa imersão na realidade sociocultural das escolas do campo, passamos a abordar os sentidos e as implicações das ações de formação continuada à docência no contexto campesino.

#### 4.2 FORMAÇÃO (DES)CONTINUADA: SENTIDOS E IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA NO CAMPO

*O que eu tenho a dizer dos programas é que todos nós aprendemos um pouco, né, de cada formação. Ficou algo que transformou nossas práticas.*  
(Professora Encantadora, 2025)

O enunciado em epígrafe expressa a valorização das experiências formativas, mas não evidencia as práticas transformadas nem os elementos dos programas que embasaram as mudanças. “Aprendemos um pouco” e “ficou algo” sugerem uma apropriação parcial das ações estudadas, indicando a descontinuidade e a ausência de espaços de ação-reflexão-ação nos processos formativos, necessários para avaliações críticas, colaborativas e situadas.

Nos debates e lutas pela construção de uma política nacional de educação do campo, a formação específica — inicial e continuada — de professores emerge como fio condutor para a resignificação das ações, políticas e práticas. Assim, é pertinente situar como a formação de professores do campo é abordada na legislação, tendo em vista que essa formação ganha realce a partir dos movimentos sociais e políticas públicas derivadas das Conferências Nacionais *Por Uma Educação Básica do Campo*, realizadas em 1998 e em 2024.

Ajudar a recolocar o rural e a educação a ele vinculada na agenda política do país constituiu o objetivo da I Conferência Nacional (1998) *Por uma Educação Básica do Campo*. Nessa conferência, após análises, debates e reflexões sobre a oferta da educação no espaço rural do país, dois textos sobre o comprometimento em relação ao enfrentamento dos desafios da educação rural e sugestões de práticas foram aprovados, quais sejam: *Educação Básica do Campo: compromissos e desafios*; e, *Educação Básica do Campo: desafios e propostas de*

ação. Como desdobramento dessa conferência, as cinco entidades<sup>27</sup> promotoras assumiram o compromisso de prosseguir com o projeto de mobilização social e idealização da II Conferência Nacional (Kolling; Molina; Néry, 1999).

Com o tema central *Por uma política pública de educação do campo*, a II Conferência Nacional (2004) teve como objetivo fortalecer e ampliar a mobilização popular, socializar práticas e reflexões já em andamento e discutir estratégias para implantar as diretrizes operacionais da educação básica do campo. No texto-base, elaborado por diversos autores e estudiosos dos movimentos sociais do campo, são apresentadas proposições voltadas à construção de uma política pública específica para a educação do campo. O documento, resultado dos debates realizados na conferência, atribui às universidades o papel de centros de formação dos educadores do campo, com cursos presenciais e organização curricular que incorporem os saberes necessários à docência nesse contexto. Lê-se no texto da Segunda Conferência Nacional *Por Uma Educação do Campo*<sup>28</sup> (2004, p. 4-5):

Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:

- a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- Definição do perfil profissional do educador do campo;
- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
- Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção — reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras.

Vê-se, com isso, que a formação continuada precisa ser um processo discutido com os professores, os movimentos sociais do campo e a sociedade civil, na perspectiva de atender às especificidades do campo. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 59), é preciso “criar programas sistemáticos de formação, incluindo as transformações que estamos discutindo aqui e construindo metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no próprio processo de formação”, com vistas a significar as tarefas educativas contemporâneas.

<sup>27</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

<sup>28</sup> Disponível em: [https://www.moc.org.br/download/30-05-2007\\_21\\_06\\_26.pdf](https://www.moc.org.br/download/30-05-2007_21_06_26.pdf). Acesso em: 3 maio 2024.

Quando se fala em formação continuada de professores do campo, é pertinente pensar em atos formativos a partir da problematização da realidade concreta, e não inverso, pois, na formação continuada, “deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, *sistêmica e contextual*, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive” (Davis *et al.*, 2011, p. 85, grifo nosso). Os programas de formação continuada só fazem sentido se forem capazes de provocar mudanças pedagógicas nas escolas; por conseguinte, “a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução, e chegando até a avaliação dos resultados” (Davis *et al.*, 2011, p. 91).

A potência da formação continuada reside na participação dos professores nos processos que envolvem o agenciar, o desenvolver e o efetivar os atos formativos. Esse envolvimento pressupõe uma proposta formativa que provoque os docentes a desenvolver uma postura crítico-reflexiva sobre os saberes e fazeres do cotidiano escolar. Envolvido nas experiências educacionais e formativas do *locus* desta investigação, o professor Freiriano, ao narrar sobre a formação continuada de professores, fez a seguinte reflexão:

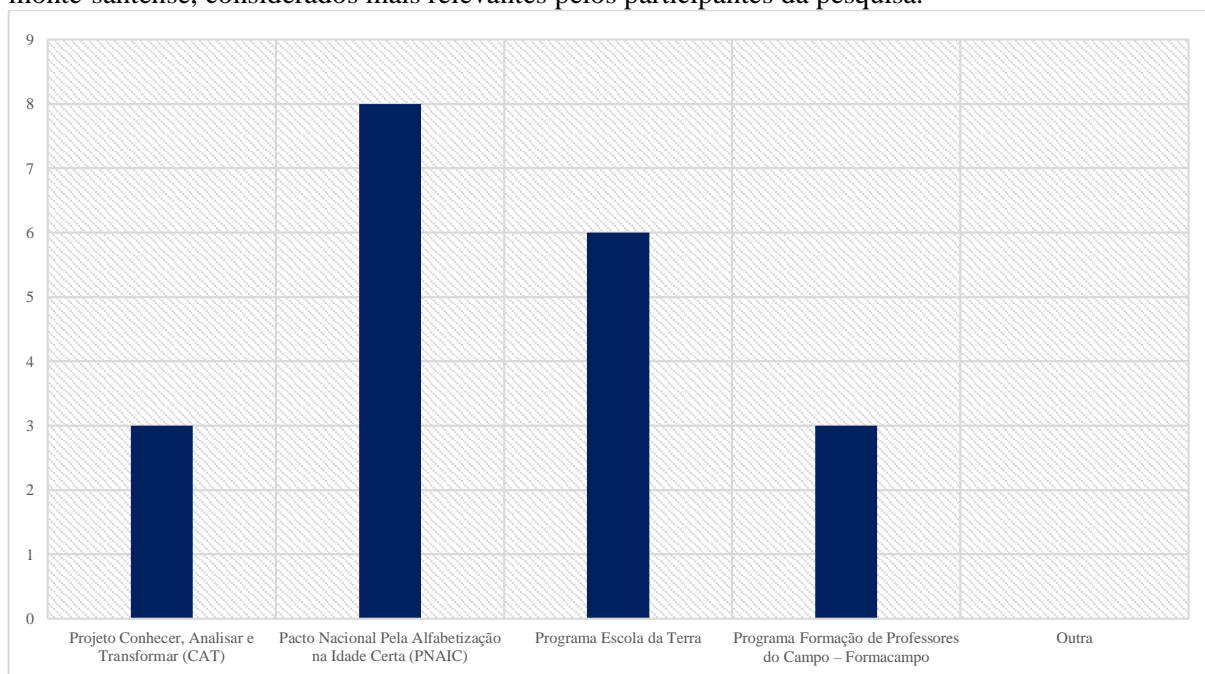
A formação, na minha visão, ela tem três eixos estruturantes, que é o ensino, a pesquisa e a extensão. [...] o ensino, o ato que você tá ensinando o que você tá aprendendo; a pesquisa, algo que você vai investigar, aquilo que você ainda não sabe, aquilo que você tem hipótese a ser considerada; e a extensão, tornar aquilo tudo que você aprendeu em algo que produz efeito prático e tenha sentido na vida daqueles que fazem parte da sua luta diária (Freiriano, 2024).

Dessa narrativa, interpretamos que a união dos eixos ensino-pesquisa-extensão reflete o desejo do professor Freiriano por uma formação cujos saberes e fazeres teórico-práticos ocupem a centralidade dos atos formativos. Duas reflexões emergem do discurso do professor Freiriano: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa constituir o tripé das ações de formação continuada de professores do campo, visto que essas bases epistêmicas são centrais a uma formação pautada no agir-pesquisar-transformar a prática docente e a arena escolar; e, os atos formativos no cotidiano escolar devem configurar-se como movimentos de formação colaborativa capazes de fomentar essa indissociabilidade e provocar uma confluência de saberes a partir da formação situada. Fato é que, revozeando Freire (2015), podemos afirmar que não há ensino sem pesquisa e sem a extensão dos conhecimentos coletivamente construídos.

Ao assumir a posição de pesquisador e extensionista do conhecimento construído, o professor se coloca na posição de um agente social crítico e inacabado, que indaga, investiga e age responsivamente sobre seus contextos e práticas. Para tanto, a formação continuada precisa enfatizar a ação-reflexão-ação, combinando estudos teórico-práticos e desvelar os desafios

intrínsecos à docência na contemporaneidade. Ao trazer a formação continuada de professores do campo para o âmago da pesquisa, perguntamos aos professores quais os dois programas de formação continuada realizados a partir de 2012, na rede pública de Monte Santo, foram considerados mais importantes. O Gráfico 2, a seguir, expressa as respostas derivadas da questão objetiva que teve *caixas de seleção* como opção de resposta.

Gráfico 2 — Programas de formação continuada de professores desenvolvidos na rede pública de ensino monte-santense, considerados mais relevantes pelos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

Esses dados são relevantes para situar o objeto de estudo na medida em que o CAT, que priorizava a prática a partir de temas geradores no Ensino Fundamental — anos iniciais, perdeu força com o início do Pacto Bahia e do PNAIC, enquanto o Formacampo, realizado *on-line*, embora tenha suas contribuições formativas à educação do campo, não é compreendido pelos participantes como um dos mais relevantes. De forma subliminar, esses dados reforçam que os programas formativos semeiam ideias, mas a descontinuidade ainda é um óbice a ser superado.

Dos programas apresentados no Gráfico 2, somente o Formacampo segue com as formações em atividade, evidenciando a descontinuidade como característica recorrente. Os programas formativos, em vez de serem reconfigurados conforme o contexto socio-histórico e cultural, são, com frequência, interrompidos devido a mudanças de governo. A métrica desse processo é discutir a perspectiva verticalizada de formação e a descontinuidade dos programas, a fim de transformá-los em políticas públicas de educação contextualizada.

Ainda em relação aos dados do gráfico, os professores reconhecem o PNAIC e o Escola da Terra como os programas formativos de maior relevância no contexto da pesquisa. Ao

reconhecê-los como os mais importantes para a significação dos saberes, concepções e práticas, os professores revelam aceitação por ações formativas que valorizam a formação continuada, problematizam o contexto de atuação e agenciam trocas de experiências. Esses aspectos estão evidentes nas respostas à questão discursiva sobre as contribuições dos programas:

As principais contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Escola da Terra podem ser resumidas em quatro dimensões: trocas de experiências entre os participantes da formação; ampliar as referências teóricas necessárias à atuação docente no cenário; ação-reflexão-ação a partir das ideias teóricas e práticas apresentadas nos cadernos de formação; atualização dos saberes docentes e pedagógicos (Criativo, 2023).

Em relação ao PNAIC, posso dizer que foi um programa de excelência, à medida que deu subsídios aos docentes com formação continuada, baseando-se em módulos de estudo e encontros formativos, aproximando as questões teóricas às práticas de sala de aula. Nesse momento, muitos professores tiveram a oportunidade de se instrumentalizar para suas atuações em salas de aula. O programa Escola da Terra foi uma excelente formação para professores do campo, desenvolvida por meio da UFBA, onde defende a ideia da construção de um conhecimento sistematizado (Literário, 2023).

O PNAIC e o Escola da Terra são programas de formação continuada e além disso, vejo que ambos os programas contribuíram bastante com a práxis pedagógica dos/as professores/as e a aprendizagem dos docentes e discentes, pois os referidos programas alinharam o saber teórico com saber prático desenvolvido em sala de aula pelos/as professores/as, trazendo um novo olhar sobre como ensinar e como ensinar numa perspectiva dialógica e reflexiva (Freiriano, 2023).

Desses excertos discursivos, é possível interpretar que o PNAIC e o Programa Escola da Terra são os programas de maiores contribuições teórico-práticas para os professores, atores sociais, que participaram desta pesquisa. Decerto, os enunciados realçam que esses programas provocaram estudos e discussões relacionadas à educação do campo, na medida em que os docentes apontam a ideia de construir o conhecimento sistematizado e unir teoria e prática, embora tenham apresentado lacunas quanto à reflexão crítica no local de trabalho, necessária à promoção de uma educação contextualizada — isto é, uma educação que respeite os contextos, as linguagens e as diversidades da região, vinculada ao lugar e à vida das pessoas.

Esses enunciados nos levam a interpretar que as formações do PNAIC e do Programa Escola da Terra foram relevantes por quatro aspectos: possibilitaram partilha de experiências entre os partícipes das formações; provocaram ação-reflexão-ação a partir das ideias teóricas e práticas discutidas nos encontros formativos; aproximaram as questões teóricas às práticas de sala de aula; e, ampliaram as referências teórico-metodológicas. Esses aspectos são relevantes ao processo formativo, mas, por terem sido concebidos distantes do contexto sociocultural e da

concepção político-educacional monte-santense, exigiram outros saberes e fazeres em relação aos objetivos declarados no escopo dos programas em discussão.

Os enunciados dos professores instigam a repensar os programas formativos, afastando-se do modelo verticalizado e assumindo uma visão horizontal, na perspectiva de ouvir os atores educacionais e promover uma educação encadeada ao contexto. Objeto das narrativas dos professores participantes, os programas de formativos são lembrados com rigor narrativo:

Bem, do PNAIC ficou muita coisa: jogos, materiais de alfabetização, livros literários, práticas... e isso fica marcado, mesmo que o programa terminou, mas isso daí mudou totalmente minha prática, foi um divisor de águas, foi algo maravilhoso, mas não tem como dizer que um programa daquele não foi importante, mesmo sendo uma formação no geral. Com o Escola da Terra, eu mesma me identifiquei muito, é, melhorou muito minha prática, isso para mim foi algo muito importante, foi um divisor de águas para mim, também [...]. Foi muito importante para meu desenvolvimento, para eu ir para dentro do chão da sala de aula mesmo. Depois disso eu tive outra visão (Inovação, 2024).

É, o PNAIC, ao meu ver, foi um dos programas que teve mais sustância no município por diversos fatores. É, a integração dos professores do município foi muito positiva, por os encontros terem sido geralmente consecutivos; a troca de experiências nesse período surtia muito efeito [...]. É, quando o Escola da Terra chegou no nosso município, a linha de pensamento da grande maioria dos educadores do nosso município era voltada a uma só linha de pensamento. A partir daquele momento, que nas formações, a gente passou a ver qual seria a ideia, o objetivo do escola da terra, que é partir de que, do conhecimento popular para o conhecimento científico, e aí a gente às vezes, por falta de conhecimento, a gente partia de cima, pegava o conhecimento científico e trazia para o popular (Resiliente, 2024).

Entendemos, a partir das narrativas dos professores, que esses programas de formação, ao serem assumidos como divisor de águas, de maior sustância e portadores de outra concepção educativa, fazem parte das memórias docentes como formações perduráveis. A professora Inovação destaca um aspecto em comum nos programas: mudar a prática. Em sua narrativa, salienta que a formação do PNAIC não tratou das especificidades do campo e acentua a descontinuidade dos programas — problema a ser superado tanto na rede de ensino quanto no país. Ao afirmar “Depois disso eu tive outra visão”, reforça que a formação continuada é um aspecto fundante para significar os saberes, as concepções e as práticas docentes.

O professor Resiliente, ao rememorar a integração dos professores nas formações, reconhece que a formação colaborativa, a partir da troca de experiências, desempenha um papel fundamental na significação das práticas e na própria formação. Ao compartilhar experiências, os professores ampliam o repertório teórico-metodológico e compreendem a relevância dos atos formativos colaborativos na arena escolar, subvertendo, assim, as ações formativas verticais.

Destaca-se, ainda, na narrativa do professor Resiliente — especialmente quando discorre sobre o Escola da Terra —, o reconhecimento da relevância da formação continuada para a significação das concepções de educação. Ele reflete sobre como a docência pode ser ressignificada e aborda questões fundamentais sobre a natureza da formação: discutir como fazer a transposição teórica para a prática, construir o conhecimento científico a partir dos saberes populares, compreender que a educação exige múltiplas formas de ensinar e entender que o ensino e a aprendizagem exorbitam as paredes da escola. Essas percepções vão ao encontro do discurso de Freiriano, quando narrou sobre as contribuições formativas do PNAIC:

O PNAIC tinha algo extremamente importante que era você ter a formação ao longo do curso e você pegar aquele saber que você aprendia na formação e colocar em prática na sua sala de aula. Eu via que, na época, a gente tinha tudo organizadinho no dia a dia da aula, a gente tinha aquela rotina de como iniciar, a continuidade, como concluir, como planejar uma sequência didática bem-feita para que tivesse realmente um sentido prático (Freiriano, 2024).

A partir desse discurso, inferimos que a formação do programa agenciou momentos de aprendizagens teóricas e de transposição didática dos saberes aprendidos durante a formação. No discurso de Freiriano, é possível compreender que o programa criou momentos de diálogos, estudos e reflexão sobre os etnométodos, contribuindo com a formação coletiva dos professores. Decerto, o PNAIC provocou os professores a (re)pensar sobre a organização didática necessária ao processo de alfabetização e propiciou a dialética entre teoria e prática, mas não enfatizou a alfabetização sob as premissas da educação contextualizada.

Diante disso, defendemos que a formação continuada seja pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva, capaz de provocar os professores a subverter as ações de formação continuada pautadas na aquisição de saberes práticos descontextualizados para uma posterior transmissão, sem considerar os contextos e as experiências dos professores. Nóvoa (2002, p. 65) argumenta que “a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno”. Portanto, é preciso conectar as proposições formativas dos programas com os contextos e desejos dos professores.

Ao narrar sobre os programas formativos em discussão (PNAIC e Escola da Terra), as professoras Resistência e Esperança fizeram as seguintes reflexões:

O PNAIC refletia diretamente na prática, porque a formação do PNAIC era: nós temos esse material aqui, que vai ter que ser trabalhado na sala de aula, levava diretamente para a sala de aula. [...] O que eu sentia falta? Eu sentia falta, mas eu fazia a minha parte, que era relacionar com a realidade. Era também uma coisa técnica [...], voltada mesmo para a alfabetização da criança, mas não trazia o contexto. O Escola da Terra, que eu acho que contribuiu

muito com a elevação de nível do professor [...], quando você tem um professor que lê, um professor que interpreta, que produz, pode ter certeza que vai reverberar na prática dele. O Escola da Terra foi assim: de que forma a gente pode fazer com que esses professores contribuam melhor, com uma consciência crítica melhor, a partir das leituras que foram oportunizadas no curso [...] (Professora Resistência, 2024).

O PNAIC foi uma das formações que eu acredito que não tenha professor hoje na educação que não carregue até hoje estratégias, metodologias e práticas que nós aprendemos naquelas formações. Na formação, nós estudava um período a teoria que era muito bom, os livros, aqueles cadernos de estudos eram muito bom mesmo, e à tarde nós preparava aulas; pequenos momentos onde nós preparava e apresentava ali para os colegas professores. [...] O Escola da Terra ele abriu nossos olhos em relação a trabalhar na nossa realidade; a formação teve esse olhar de mostrar para nós, professores do campo, que nós podemos trabalhar o que nós já temos ali, que está ali na comunidade (Esperança, 2024).

A narrativa da professora Resistência evidencia que as ações do PNAIC contribuíram para o agenciamento de práticas de alfabetização, mas não houve preocupação com o processo de contextualização. O Escola da Terra contribuiu com leituras e reflexões teórico-práticas que elevaram o nível formativo dos cursistas, estimulando-os a significarem os modos de ensinar e aprender *no e a partir* do contexto do campo. Ao enunciar “quando você tem um professor que lê, um professor que interpreta, que produz, pode ter certeza que vai reverberar na prática dele”, Resistência leva-nos a inferir que, através das leituras, reflexões e das palavras agenciadas nas formações, outras práticas são realizadas no contexto de atuação, pois o uso da palavra é o agir no e sobre o mundo, e a dialogia pressupõe posicionar-se em seu espaço-tempo (Bakhtin, 2014).

A partir da narrativa da professora Esperança, interpretamos que a formação continuada oferecida pelo PNAIC conseguiu conectar estudos teóricos e produções práticas, movimento que provocou os docentes a agir-refletir-transformar as práticas a partir de situações didáticas propostas pelo programa e significadas pelos professores durante a formação realizada na rede de ensino. A conciliação entre estudos teóricos e práticos, a socialização das experiências e as práticas discutidas nos cadernos formativos são aspectos relevantes à formação continuada, mas concordamos com Degrande e Gomes (2021, p. 57), quando realçam “a necessidade de cursos de formação que visem à aprendizagem do professor e à disponibilidade de momentos de formação dentro do ambiente escolar”. Fato é que a formação continuada é valiosa demais, ao promover o agir-refletir-transformar a docência, para reduzi-la a ações verticalizadas e às boas intenções engendradas nos programas governamentais.

Nesse sentido, entendemos a relevância de a formação continuada ter material didático-pedagógico e de estudo como base teórico-epistemológica, mas defendemos que os professores não podem ser concebidos somente como transmissores de prescrições didáticas ou teóricas

oriundas de formações verticais. Eles precisam de momentos de diálogos e problematizações, colaborativos e situados, visando provocá-los a assumir-se como autores e agentes sociais que se formam e transformam seus saberes e fazeres no coletivo e a partir do contexto de atuação.

Apesar da relevância da formação continuada oferecida pelo PNAIC, há um aspecto que reivindica olhares multidimensionais: a formação foi a mesma para os professores da cidade, a qual abordou assuntos gerais. A professora Esperança, em sua narrativa, descreveu como foi realizada a formação do PNAIC: “A formação do PNAIC, ela foi geral, porém o que os cadernos traziam contemplava todos, era só querer adaptar, fazer conforme o seu contexto, a sua turma”. Esse enunciado ratifica que a concepção político-educacional implicou (e implica) nos atos formativos realizados na rede e nas escolas, visto que a formação tende a ser moldada conforme a perspectiva educacional vigente. Decerto, a formação e a educação no contexto do campo não podem ser pautadas na mera adaptação, mas na construção de saberes e práticas enraizadas no entorno da comunidade escolar e local.

Essa concepção educacional foi trabalhada no Programa Escola da Terra. Esperança, ao relatar que “O Escola da Terra, ele abriu nossos olhos em relação a trabalhar na nossa realidade”, nos leva a compreender que esse programa provocou os professores a repensar as concepções e as práticas, a ressignificar o ensino e a aprendizagem na escola do campo. Inferimos, a partir das narrativas dos professores, que uma das contribuições do Escola da Terra foi/é provocar o entendimento de que explorar a prática social no contexto campesino demanda uma formação pautada nas linguagens e na cultura dos membros da comunidade escolar, pois a educação do campo não pode ser descolada das práticas que os sujeitos utilizam para dar sentido às ações cotidianas. Isso implica ouvir os sujeitos e considerar os seus contextos.

Uma formação e uma educação do campo resultantes dos sujeitos e de seus contextos exigem mobilização e construção coletiva, além de mudança de postura e compreensão de que ações e programas universais não apresentam resultados em contextos específicos. Segundo Freire (2020, p. 56), “uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, mas reinventadas”. À vista disso, reconhecemos as contribuições formativas dos programas em estudo, mas defendemos que a formação e a educação sejam construídas com os sujeitos e não apenas para eles.

Os professores reconhecem a importância dos encontros formativos; entretanto, não há defesa de que as formações dos programas se vincularam aos contextos de atuação docente, tampouco aos princípios da educação do campo, definidos no Decreto 7.352/2010:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I — respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II — incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III — desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV — valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V — controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 1-2).

Sendo assim, inferimos que as ações formativas em discussão promoveram mudanças nos saberes, concepções e práticas dos professores, mas deixaram lacunas no que diz respeito à formação crítico-reflexiva sobre as diversidades do campo, o controle social e a construção de projetos político-pedagógicos específicos para instituições escolares do campo. Como a rede de ensino monte-santense promove a educação sob a perspectiva urbana, há uma certa inércia coletiva em subverter a concepção enraizada na rede, nas escolas e nas ações formativas.

A formação continuada de professores do campo ainda se estrutura em uma abordagem verticalizada, distante das realidades locais. Logo, a necessidade de uma formação horizontal, que valorize o contexto sociocultural dos professores e alunos, é uma demanda contemporânea. A experiência de Soares (2013), com a chamada formação *de rede*, no município mineiro de Lagoa Santa, oferece um contraponto importante ao evidenciar a possibilidade de constituir coletivos pedagógicos nos quais os profissionais compartilham compromissos e protagonismo no processo formativo. Com efeito, “a formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo” (Soares, 2023, p. 150). À luz dessa experiência, talvez o caminho para uma rede tão ampla e diversa seja tomar as escolas como espaços de formação colaborativa e situada.

Os programas de formação continuada de professores do campo precisam se conectar com os objetivos e políticas educacionais da rede. Para tanto, é preciso que os gestores públicos se atentem aos contextos e demandas formativas dos professores, visando oferecer as condições

necessárias à formação *no e a partir* do contexto local. Sobre a formação de professores do campo, foco deste estudo, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 244-245) argumentam:

A política de formação de educadores do campo compreende, portanto, a necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação, a superação dessa visão restrita dos limites e potenciais de sua ação, ofertando lhes durante o percurso formativo, os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos, capazes de lhes dar elementos para ir localizando os efeitos e resultados de sua ação educativa a partir de um contexto bem mais amplo que a contém, especialmente, as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses neste território a partir do avanço cada vez mais desenfreado do agronegócio, que promove uma fagocitose não só das escolas rurais, mas também das próprias comunidades.

Em função das especificidades educacionais do campo, é preciso garantir o acesso e a permanência dos professores em políticas de formação continuada que considerem a proposta pedagógica da escola e as singularidades do campo referentes à organização comunitária, à dinâmica social, cultural e econômica e aos modos de vida no campo. É a partir dessas reflexões que se começa a colocar em discussão a concepção de formação de professores do campo, que até então teve como referência a cidade, e passa-se a discutir uma formação que respeita e valoriza as experiências docentes e os saberes e fazeres intrínsecos dos povos camponeses.

O desafio epistemológico é transgredir as estruturas rígidas e verticais de formação que permeiam os programas educacionais, na perspectiva de criar políticas formativas contextuais e colaborativas, centradas nas demandas educacionais e formativas da rede e das escolas, visando provocar os professores a se assumirem como atores sociais e autores dos saberes e práticas no espaço escolar. O foco não é desprezar os programas educacionais universais, sem nexos com o contexto do campo, mas problematizá-los contextualmente para extrair proposições úteis à formação de professores que atuam no contexto do campo. Sobre a formação de professores do campo, Martins (2020, p. 153-154) argumenta:

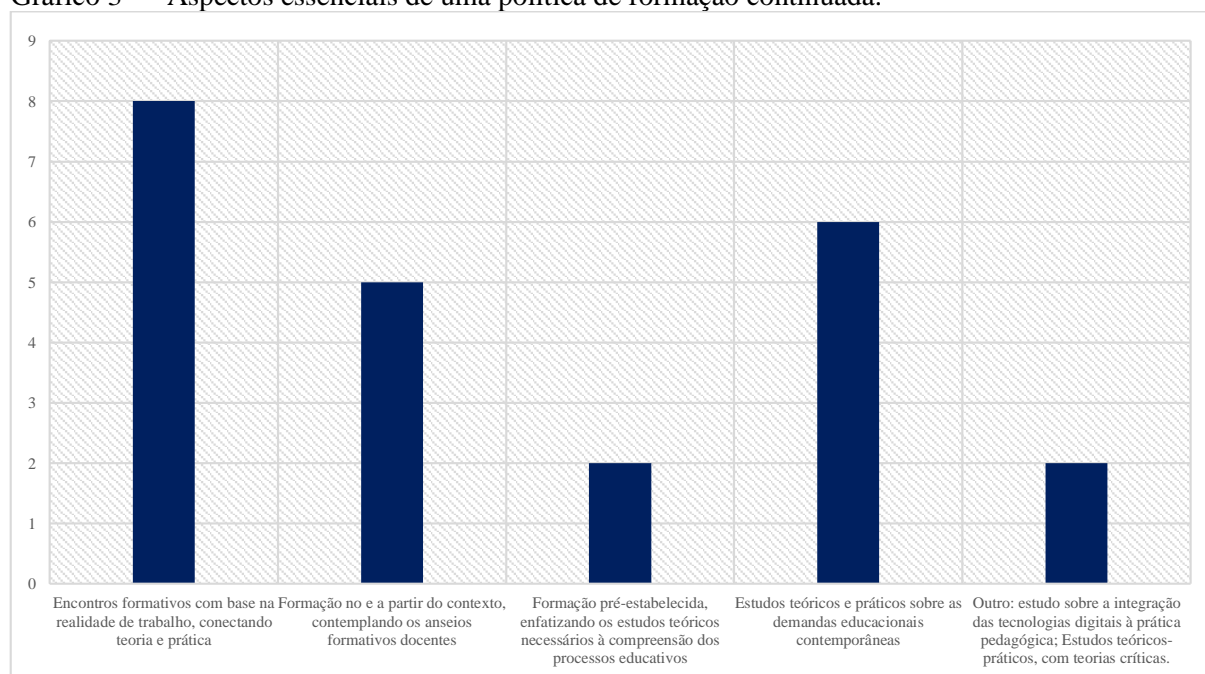
A prática formativa necessita estar vinculada formal e materialmente à vida escolar, ao cotidiano educativo e, sobretudo, às condições materiais de trabalho dos profissionais da educação que estão na escola. A formação, para incidir no cotidiano escolar, precisa ir além das iniciativas e espaços individuais de estudos e compor um quadro coletivo e organizado da prática educativa. Para isso, é preciso que haja espaços institucionalmente organizados para um processo formativo nas e das unidades escolares. Essa ação orgânica formativa vai determinar uma lógica de exercício docente vinculado diretamente à pesquisa, que não se encerra na consulta a materiais didáticos ou a um roteiro curricular previamente determinado, ou seja, em um trocadilho necessário, uma formação que é ação.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores do campo não pode ignorar o contexto sociocultural no qual os docentes atuam, nem pode ser um processo vertical, pensado e realizado para os sujeitos, mas com eles. Conforme Caldart (1997), os processos formativos precisam contemplar as dimensões necessárias do contexto no qual estão inseridos os povos do campo, assim como a participação efetiva nas propostas de mudanças que visem à emancipação coletiva. Para a autora, é relevante considerar dois pontos na formação docente: o conhecimento científico, baseado no estudo permanente e rigoroso do funcionamento da sociedade; e a postura ética em relação às questões sociais e de formação humana.

A necessidade de uma formação continuada que conecte teoria e prática *no e a partir* do cotidiano de trabalho é uma tarefa sempre contemporânea, pois a capacidade teórico-prática de agenciar metodologias que unam formação e ação, bem como a prática da reflexividade para construir proposta político-pedagógica e etnométodos rigorosamente pensados para promover uma educação equânime e de qualidade social, são saberes a serem mobilizados. Servem-nos, nesse sentido, os quatro princípios inerentes à formação de professores do campo, elaborados por Caldart (1997: formação restauradora da dignidade do trabalho com educação; formação omnilateral; formação em movimento e para o movimento; e formação entranhada num projeto de futuro. Esses princípios contribuem para o professor assumir a condição de agente social.

Considerando a relevância de a formação continuada acontecer no contexto de atuação, perguntamos quais os aspectos essenciais de uma política de formação continuada. O Gráfico 3 condensa as respostas dessa questão objetiva com *caixas de seleção* como opção de resposta.

Gráfico 3 — Aspectos essenciais de uma política de formação continuada.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

As informações apresentadas no Gráfico 3 revelam que as formações verticalizadas, enfatizando os estudos teóricos necessários à compreensão dos processos educativos, mas sem estabelecer nexos com a prática docente, precisam ceder espaço para ações formativas com base na realidade de trabalho, conectando teoria e prática. Decerto, a formação horizontal, *no e a partir* do contexto de trabalho, contemplando os anseios formativos dos professores, é um fio condutor para estudos teórico-práticos sobre as demandas educacionais contemporâneas.

Para dois dos participantes, o estudo sobre a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica e estudos teóricos de teorias críticas são aspectos essenciais para uma política de formação continuada no cenário atual. Esses aspectos, acrescidos pelos participantes, levam-nos a compreender que a formação continuada na contemporaneidade exige outras formas de produção de sentidos, incluindo o trabalho com as múltiplas linguagens e as mídias inerentes à cultura digital. Por isso, “[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela” (Brasil, 2013, p. 171), de forma problematizadora e responsiva para possibilitar aos professores uma prática educativa pertinente e contextualizada.

Os sentidos atribuídos à formação continuada na contemporaneidade provocam-nos a pensar que o poder público não pode deixar que a formação fique imputada apenas aos docentes. Mesmo sabendo que formar-se é mais importante do que formar (Nóvoa, 2001), e que “ninguém se forma realmente se não assume a responsabilidade no ato de formar-se” (Freire, 2011, p. 102), a formação continuada de professores do campo poderá ter maior engajamento se for realizada a partir de atos formativos com base na realidade de trabalho, visando conectar a teoria e a prática no espaço escolar. Entretanto, agenciar a formação de professores do campo, a partir dessa perspectiva, exige mudança epistemológica dos órgãos formadores, gestores educacionais e professores, a fim de construir uma formação situada, com os professores, tendo como tríade a investigação, a colaboração e o trabalho em equipe (Nóvoa, 2009).

A partir dessa perspectiva de formação continuada, compreendemos que o contexto de atuação docente e as experiências profissionais e de vida são eixos que qualquer programa formativo precisa considerar. Os professores, quando indagados sobre quais aspectos precisam ser considerados em uma política eficiente de formação continuada, informaram:

Na minha concepção, ao propor políticas públicas educacionais, deve-se levar em consideração a dimensão pedagógica, os aspectos sociais e culturais, o contexto histórico, pois são elementos indissociáveis e estão presentes nos percursos formativos e humanos de cada sujeito (Freiriano, 2023).

Nós vivemos tempos onde cada dia fica mais difícil lidar com a educação de pessoas, tendo vista que somos de uma geração que não tínhamos tantos

recursos tecnológicos. Hoje, nosso aluno, por mais humilde que a família seja, é comum ver esse conectado à internet. Temos que levar em conta essas mudanças e o jeito que aprendemos talvez não dê certo para ensinar com todos os alunos (Pesquisador, 2023).

Uma formação que enfatize o contexto educacional dos docentes (Resiliente, 2023).

Uma política de formação precisa considerar o contexto de atuação e conciliar momentos de estudos teóricos e práticas nas formações e na escola. Conciliar esses momentos de aprendizagens é importante para ampliar, valorizar e compartilhar as experiências e os letramentos dos professores (Criativo, 2023).

Considerar quem são esses professores, qual a sua formação, quais as dificuldades enfrentadas, qual o contexto histórico e sociocultural em que ele e a comunidade estão inseridos. [...] Nós do campo somos exemplo de trabalho fora de contexto. Sem uma formação que valorize o contexto do campo, acabamos por reproduzir uma educação urbanizada sem levar em conta toda riqueza do nosso povo (Resistência, 2023).

A partir desses discursos, inferimos que os professores, atores sociais, postulam uma formação vinculada ao local de atuação. Ao pleitear “Uma formação que enfatize o contexto educacional dos docentes”, Resiliente nos leva a entender que a formação continuada precisa acontecer *no e a partir* do local de trabalho, na perspectiva de estabelecer diálogos e reflexões com aqueles que vivem e fazem a educação, pois “a formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2023, p. 131).

Ao defender que as políticas públicas educativas considerem a dimensão pedagógica, os aspectos socioculturais e o contexto histórico, Freiriano chama atenção para a necessidade de a formação considerar os sujeitos e seus contextos. Essa proposição é nuclear às discussões sobre as experiências docentes, pedagógicas e curriculares dos professores, uma vez que “a formação está para além do espaço escolar e, portanto, a experiência se torna um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes, em que o sujeito conquista um lugar de ator protagonista, apropriando-se do seu processo de formação” (Antunes-Rocha; Martins, 2012, p. 25). De fato, o futuro da formação continuada passa por um envolvimento dos professores nos debates e decisões das políticas educativas, na reflexão crítica sobre a própria prática e na formação colaborativa, que começa nos atos formativos agenciados na arena escolar.

Nessa perspectiva, é relevante o enunciado da professora Resistência, sobre os aspectos que precisam ser considerados em uma política de formação continuada: “considerar quem são

esses professores, qual a sua formação, quais as dificuldades enfrentadas, qual o contexto histórico e sociocultural em que ele e a comunidade estão inseridos”. Entendemos, a partir desse discurso, que a formação continuada precisa provocar o professor a aprender continuamente, tomando a escola como arena discursiva de crescimento profissional contínuo, incorporando os conhecimentos, as experiências e os saberes construídos e transformados no contexto histórico, político e sociocultural, sem ignorar as condições formativas e de trabalho docente.

O enunciado do professor Criativo sobre considerar o contexto de atuação e conciliar momentos de estudos teóricos e práticas nas formações e na escola para ampliar, valorizar e compartilhar as experiências e os letramentos dos professores leva-nos a interpretar que agir-refletir-agir precisa sedimentar as ações e políticas formativas. Com efeito, essa tríade poderá provocar outros saberes e concepções em razão da reflexão sobre a prática e, sobretudo, pela conexão da teoria, prática e transformação, culminando na teoria-prática-transformada.

Os discursos de Resistência e Criativo nos levam a inferir que a formação de professores do campo precisa envolver quatro dimensões: reconhecer os sujeitos, seus saberes e contextos; valorizar os letramentos e as experiências teórico-práticas socialmente construídas; relacionar o objeto de estudo com o contexto e a práxis transformadora; e fortalecer os processos formativos intrínsecos à significação político-epistemológica da docência em escolas do campo. Essas dimensões, quando agenciadas nos programas de formação continuada, horizontalizam e situam os aspectos frutíferos procedentes das ações e programas formativos.

Analisando por esse ângulo, os programas de formação continuada, apesar de essenciais para aprimorar os saberes docentes, enfrentam problemas de ordens político-administrativas que interferem em sua eficácia. Um dos desafios é a falta de contextualização, visto que muitos programas adotam abordagens genéricas, que não consideram os contextos escolares. Sem essa vinculação contextual, os temas estudados e as metodologias empregadas tornam-se abstratos e desvinculados do contexto de atuação, gerando desconexão entre teorias e práticas. É preciso, como argumenta Nóvoa (2023), instaurar processos de formação mútua e colaborativa a partir de um trabalho conjunto das universidades, escolas e professores da educação básica.

Pesquisador, ao destacar as mudanças relacionadas aos recursos tecnológicos e frisar que precisamos levar em conta essas mudanças, nos provoca a pensar sobre uma formação que ponha em discussão a multiplicidade cultural da sociedade e a multimodalidade dos textos que circulam nas mídias digitais. Esse cenário sociocultural, cujos aparatos digitais estão presentes no cotidiano de professores e alunos, reivindica olhares plurais sobre a formação e a atuação docente nas escolas do campo. Para tanto, é urgente compreender que

A multiplicidade de linguagens e os recursos multimodais e multissemióticos que têm circulado em redes ecossociais cada vez mais amplas desafiam o professor da Educação Básica a se multiletrar, a partir de uma formação pessoal e profissional responsiva que o possibilite transitar pelas práticas interativas discursivo-textuais e hipertextuais demandadas pelo contexto sociocultural em que vive (Silva; Anecleto; Santos, 2021, p. 6).

A formação continuada de professores precisa reconhecer essas mudanças e, a partir delas, ressignificar os modos de formação e atuação culturalmente estabelecidos. Entretanto, é necessária mudança epistemológica nas formas de pensar, conceber e realizar os programas e as políticas formativas, pois a criação de novas metodologias pressupõe novas estratégias de formação e de atuação docente, como sugere a epígrafe desta seção. Esse processo exige uma formação pautada na ação, considerando os textos e os contextos atravessados pelas múltiplas linguagens e culturas presentes no espaço escolar.

Para que a formação continuada se vincule às múltiplas linguagens e culturas inerentes ao espaço escolar, é necessário que as ações sejam realizadas a partir de quatro movimentos, a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Esses movimentos epistêmicos permitem agenciar outros modos de construção de sentidos a partir das experiências e analisar as práticas cotidianas inerentes às novas formas de construção de sentidos, bem como compreender e construir outras práticas e modos de produzir sentidos, *designs* e futuros sociais no espaço-tempo de atuação (Rojo, 2012).

As mudanças tecnológicas que afetam a sociedade e chegam à escola não podem ser ignoradas pelos programas formativos. Sobre a expansão exponencial das tecnologias digitais e a sua integração aos processos de ensino e aprendizagem, os professores informaram:

Olha, eu acredito que a escola, a educação, ela precisa ter uma função social. Nós precisamos preparar o nosso aluno para a vida e a vida requer isso, domínio das tecnologias, que a cada dia o mundo está mais global, muito mais globalizado. A informação deixou o mundo mais pequeno, temos hoje outras linguagens, né? (Literário, 2024).

A gente tem grandes desafios nessa área primeiro que é garantir que o professor domine as tecnologias digitais e que o professor entenda que nenhuma tecnologia vai substituir a sua imaginação, que às vezes você usa a tecnologia digital para fazer a mesma coisa que você faria sem ela. Não adianta o equipamento se não souber usar, né, é formar o professor para as novas metodologias das tecnologias digitais (Freiriano, 2024).

O primeiro ponto, tem que preparar a rede, a rede precisa ser preparada [...]. Vamos primeiro partir da gente, preparar a rede a partir do básico para daí a gente começar a ter pelo menos uma luz do que é que a gente pode fazer funcionar (Resiliente, 2024).

Esses enunciados nos levam a inferir que os professores, ao refletirem sobre a educação, compreendem a necessidade de a instituição escolar explorar e integrar os dispositivos digitais aos processos educativos. Em sua narrativa, Literário defende uma educação com função social, capaz de preparar os estudantes para os três mundos propostos pelo GNL (2021): mundo do trabalho, mundo da cidadania e mundo da vida comum. Ressaltamos que, antes de integrar as tecnologias digitais à prática docente, os professores precisam acionar o pensamento crítico e transformativo, sob risco de usar novas tecnologias para desenvolver velhas metodologias.

A formação para o uso crítico, criativo e transformativo das tecnologias digitais é uma dimensão levantada pelo professor Freiriano. Em sua narrativa, ele legitima que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades didático-pedagógicas, mas não substituem a principal tecnologia: a mente humana. Portanto, além de equipar as escolas com recursos tecnológicos, é preciso promover atos formativos com ênfase no uso pedagógico das tecnologias digitais, de modo a garantir a integração crítica, responsiva e transformativa dos artefatos digitais no ensino e na aprendizagem, pois “as tecnologias digitais estão se tornando cada vez mais integradas ao nosso cotidiano, criando um tecido social híbrido, em que humanos e dispositivos interagem de maneiras complexas e interdependentes” (Santana, 2024, p. 99).

Sobre a integração das tecnologias digitais à prática docente, destacamos o argumento do professor Resiliente: “O primeiro ponto, tem que preparar a rede”. Inferimos que o professor conclama por atos formativos que possibilitem estudar e compreender, crítico e criativamente, as tecnologias digitais para explorar as múltiplas linguagens e propiciações dos artefatos digitais no processo educativo, com vistas a ultrapassar a posição de receptor ou reprodutor e assumir uma posição autoral de práticas mediadas pelas tecnologias digitais.

Corroborando com essa interpretação, Oliveira (2021) argumenta que a integração das tecnologias digitais à prática pedagógica poderá contribuir para uma educação mais responsiva; entretanto, exige mudanças epistemológicas nas formas de ensinar e aprender na era digital e, por conseguinte, equiparação tecnológica das escolas e ações formativas com os professores. Preparar a rede, como defende o professor Resiliente, é uma operação teórico-prática que exige ouvir os professores e considerar seus anseios formativos e contextos de trabalho. O desafio que se impõe para os professores nos processos formativos é a apropriação crítico-reflexiva das tecnologias digitais como condição fundamental para a sua criação e autoria de outras práticas pedagógicas no espaço-tempo do campo.

Sobre uma formação *no* e *a partir* dos contextos de atuação, é pertinente a reflexão do professor Criativo, enunciada no questionário: “Acredito que é necessário realizar formações começando dos problemas e das práticas que são realizadas na escola, para estudar e discutir o

que é concreto e real, a fim de transformar a formação e a educação”. Há, nesse discurso, o desejo de uma formação cujos contextos e as práticas constituam as bases formativas, uma formação continuada centrada nas práticas escolares e nas experiências dos professores. Trata-se de movimento epistemológico que exige rigorosidade científica e metódica para intercambiar as experiências docentes, as teorias e as práticas em atos formativos no cotidiano escolar.

Os professores, ao refletirem sobre atos formativos vinculados ao contexto de trabalho, defendem as Atividades Complementares (ACs) como espaços de diálogos situados que podem potencializar a formação continuada:

Eu acho que nossas ACs — Atividades Complementares, tirando essa parte, né, da burocracia que tem que ter porque se não fica... tem que ter as informações, é claro, poderia ser colocado assim, tipo uma escala, por exemplo: em cada AC um professor tá levando algo, né, uma metodologia para estar passando para os colegas, principalmente algo que ele fez na sala que deu certo, né, outras experiências que já teve no passado que deu certo, porque essa troca de experiência é riquíssima (Pesquisador, 2024).

Sobre a formação continuada, as próprias ACs – Atividades Complementares, são encontros importantes onde a gente pode acrescentar essa formação continuada no diálogo, na conversa, como é que são essas estratégias de ensino de cada professor e a gente vai adequando a nossa realidade [...]. E aí, para fechar aqui, essa questão da formação continuada eu acredito muito, no que é prático. A teoria é importante, mas nós precisamos discutir práticas que deram certo, nós precisamos pegar bons exemplos (Literário, 2024).

A escola poderia, junto com as coordenações que quase todas as escolas têm, criar um guia de estudo: essa semana vamos estudar essa dificuldade de aprendizagem, vamos estudar, vamos debater, vamos pesquisar para ver o que é que a gente pode fazer; na outra semana a gente vai estudar essas novas estratégias de ensino que estão sendo propostas, vamos estudar e vamos tentar planejar elas para levar para sala de aula; em outro momento gente poderia estudar as formas de avaliação (Freiriano, 2024).

Interpretamos, a partir dessas narrativas, a relevância de a escola significar o tempo das ACs, visando torná-lo um momento formativo na arena escolar. Esse espaço formativo poderá provocar a reflexividade e a colaboração a partir da discussão dos membros do grupo, baseadas na ação-reflexão-ação. O professor Pesquisador, ao dizer que os momentos de ACs poderiam ser utilizados para a partilha de metodologias entre os professores, propõe que sejam utilizadas para realizar atos formativos baseados no contexto e nos etnométodos, com foco na socialização de experiências teórico-metodológicas desenvolvidas na arena escolar. Sob essa premissa, inferimos que Pesquisador defende uma formação cuja escola se constitua em uma coletividade na qual os professores assumem os mesmos compromissos educativos, visto que “as exigências

específicas de letramento no local de trabalho, isto é, na sala de aula” (Kleiman, 2001, p. 51) reivindicam ensinar e aprender de forma situada e colaborativa.

A partir dessa perspectiva, o professor Freiriano propõe a criação de um guia de estudo, visando transformar as ACs em espaços para mobilizar teorias e práticas a partir da pesquisa, da discussão e reflexão colaborativa, da criação e realização de práxis contextuais. Para tanto, é fundamental entender que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 2002, p. 64). O autor em tela argumenta que a formação é atravessada pelo processo de autoformação e investigação, diretamente articulados com as práticas pedagógicas.

A narrativa do professor Literário destaca não só a troca de experiências e perspectivas de atuação, como também o potencial transformador da formação cujo cotidiano de trabalho constitui a gênese formativa, destacando que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que podemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores” (Nóvoa, 2023, p. 131). A respeito de uma formação procedente do contexto e das experiências docentes, a professora Inovação fez a seguinte reflexão:

Eu acho assim, tem o curso, né, mas tinha que ser mais nas escolas, entendeu? Quando é em Monte Santo, por exemplo, tem uma formação final do mês, aí tem várias escolas juntas, vários professores, né, mas isso deveria ser mais voltado, assim, em uma região ou escola, que isso aí eu tenho certeza que ia atender muito mais os professores, entendeu. Mas só ficar só lá na sede não vai ajudar muito, tinha que voltar mais para as regiões, mesmo que não desse para cada escola, mas ficasse, fosse por região, por polos (Inovação, 2024).

Esse discurso nos leva a interpretar que mudanças são necessárias nas formas de pensar e conceber as ações de formação continuada de professores. A professora Inovação, ao defender que a formação seja na escola ou nos polos educacionais, sugere que as formações universais precisam ceder espaço para atos formativos pautados na ação-reflexão-ação em busca da teoria-prática-transformadora no contexto escolar. Defender que a formação continuada aconteça na escola não significa rejeitar os programas formativos federais ou estaduais, mas problematizá-los e significá-los nos coletivos escolares, visando valorizar as experiências dos professores e, por conseguinte, agenciar saberes e práticas conscientes no local de trabalho.

Das reflexões que a professora Inovação apresenta, inferimos, ainda, que os programas formativos federais ou estaduais não contemplam os anseios formativos, pois são pensados a partir de outras arenas discursivas. Quando a professora diz: “Mas só ficar só lá na sede não vai ajudar muito”, entendemos que a sua narrativa aponta para a urgência de repensar não somente as contribuições e os silenciamentos dos programas de formação continuada realizados na rede

de ensino, como também a necessidade de construir e mediar atos formativos (trans)formadores nas próprias escolas. O caminho epistêmico é converter a diversidade de experiências docentes e os múltiplos contextos escolares em uma política pública educacional que considere a escola como espaço formativo e os professores como agentes sociais e autores da própria formação.

Essa interpretação, associada à concepção de que a educação autêntica “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (Freire, 2013, p. 116), leva-nos a compreender que a formação continuada precisa ser realizada com os professores, e não para ou sobre eles, mediatizados pelo diálogo e convivência colaborativa. O compartilhamento de experiências e a convivência, no sentido de viver, trabalhar e pensar junto com outros professores, poderá fomentar a prática reflexiva, o engajamento e a socialização, contribuindo para a criação de atos formativos no ambiente escolar.

Ao agenciar atos formativos na escola, os professores podem realizar a autoformação na medida em que são provocados a atuar como sujeitos críticos-reflexivos a partir de suas práxis. Essa perspectiva corrobora a ideia de criar comunidades de prática entre os professores, onde a partilha de experiências e vivências se torna uma fonte primordial de aprendizagens e ressignificação dos saberes docentes. Portanto, a narrativa da professora Inovação legitima a criação de comunidades de prática formativas, onde professores possam refletir, ressignificar e compartilhar, contextualmente, seus saberes e práticas pedagógicas de modo colaborativo.

A respeito de comunidades de prática, Imbernón (2016, p. 201) faz a seguinte reflexão: “Não é de admirar que no século XXI se procurem alternativas de mudança. As comunidades de prática entre o professorado são uma boa alternativa, já que permitirão o estabelecimento de intercâmbios mediante redes de diferentes comunidades de professores e professoras”. Esse autor argumenta que não podemos refletir sobre os rumos da educação e da formação sem trazer à discussão as redes educacionais estabelecidas entre pessoas, grupos ou instituições educativas.

Na acepção de Imbernón (2016, p. 204), as redes são meios de criação de espaço-tempos para interações e intercâmbios entre pessoas, grupos e diferentes instituições com objetivos comuns; elas “[...] permitem mobilizar uma grande quantidade de conhecimento e se adaptam melhor à situação do mundo atual, repleto de diversidade, complexidade, mudança e incerteza”. Essa reflexão reforça que realizar a formação no contexto escolar, como postula a professora Inovação, estabelece redes entre os atores e os agentes educacionais, favorecendo a construção de comunidades de prática formativas nas instituições de ensino, pois

Uma comunidade de prática se produz quando o conjunto dos docentes trocam processos educacionais ou comentários sobre temas relativos à educação. E se acrescento formação, uma comunidade de prática formativa acontece quando

o conjunto de professores se reúne com a finalidade de um processo de formação, tanto para uma pesquisa, como para realizar um projeto ou trocar experiências sobre determinado tema (Imbernón, 2016, p. 204-205).

Esse pressuposto nos leva a compreender que a criação de comunidades de práticas nas escolas poderá mobilizar atos formativos situados e possibilitar a autoformação colaborativa a partir da troca de saberes e experiências que os professores possuem. Isso implica construir uma política educacional cuja formação seja baseada na discussão, na cooperação e na colaboração entre os professores, as escolas e a rede de ensino. Só assim é possível construir uma amálgama de conhecimentos contextualmente referenciados, derivados dos saberes escolares e dos saberes acadêmicos, necessários à docência em escolas do campo.

Decerto, se desejamos que a instituição escolar seja um espaço de formação colaborativa na qual os etnométodos são ressignificados a partir da multiplicidade de saberes dos membros, é urgente que a sua organização institucional seja transformada, tornando-a um espaço cuja prática da reflexividade seja o fio condutor dos atos formativos. Para isso, é preciso superar este impasse político-epistemológico: para reformar a organização institucional da arena escolar é necessário agenciar uma reforma de mentalidades, mas não é possível realizar uma reforma de mentalidades sem uma prévia transformação institucional.

A partir das reflexões tecidas ao longo deste texto sobre a formação de professores do campo, em que se afirma que uma demanda contemporânea é problematizar os programas de formação continuada e agenciar atos formativos na arena escolar, explicita-se a necessidade de mudança epistemológica dos órgãos formadores e gestores para construir uma nova realidade institucional e formativa através da união entre as instituições de ensino superior, universidades e escolas, tendo a participação dos professores nos processos de planejamento, implementação e avaliação das políticas e programas como pilar central. Dessa nova realidade institucional pode advir a criação de uma “casa comum da formação e da profissão” (Nóvoa, 2024, p. 10) na rede e nas escolas, visando ressignificar os processos educativos e as possibilidades de resistência às prescrições formativas impostas verticalmente aos professores do campo.

Portanto, há duas reflexões oriundas da análise dos programas de formação continuada e suas implicações à educação contextualizada: apesar de o Programa Escola da Terra enfatizar a formação continuada de professores de escolas do campo (Brasil, 2013b, p. 1) e ser considerado relevante ao processo formativo dos professores, a concepção político-educacional da rede comprometeu a efetivação das teorias e práticas estudadas ao longo do curso; e, com o intuito de contribuir para aperfeiçoar a formação dos professores alfabetizadores (Brasil, 2012b), o PNAIC propiciou a socialização de experiências entre os participantes e os provocou

a repensar sobre a ação-reflexão-ação a partir das teorias e práticas discutidas nos encontros formativos, mas não enfatizou os processos de alfabetização e letramentos no campo.

Decerto que os programas formativos em discussão ampliaram os referenciais teórico-metodológicos, mas, por desconsiderar os professores e seus contextos, apresentaram lacunas no que concerne à reflexão crítica no cotidiano de trabalho a fim de construir uma educação contextualizada no campo. A formação continuada não move a concepção político-educacional, mas a concepção político-educacional não se move sem a formação continuada. Esse princípio nos remete a uma reflexão necessária: a melhor forma de conectar teoria e prática nos processos formativos e educativos é proporcionando momentos de estudos e socialização de experiências e práticas nos contextos de atuação.

Esse pressuposto, associado às narrativas dos professores, nos leva a outra reflexão: a formação continuada poderá provocar maiores implicações teórico-práticas se realizada com os professores, em uma dinâmica que conecte estudos teóricos, práticas pedagógicas, demandas formativas, experiências docentes e contexto de atuação. Essa formação, *no e a partir* do local de trabalho, poderá promover ação-reflexão-ação colaborativa dos professores sobre suas concepções e práticas, estimulando-os a descrever, informar, confrontar e reconstruir a práxis.

Nessa perspectiva, interpretamos que a formação continuada de professores do campo precisa ser pautada em mudanças de perspectivas teóricas e práticas, considerando os saberes e as experiências docentes, como também as demandas formativas, contextuais, socioculturais e tecnológicas do entorno da escola. Entendemos, pois, que os princípios dos multiletramentos podem contribuir para reestruturar os programas de formação continuada e, sobretudo, construir atos formativos agenciados colaborativamente na escola, dada a necessidade de a formação continuada tomar como base os saberes empírico-epistemológicos dos professores e as práticas socioculturais do entorno da escola.

#### 4.3 DESAFIOS À EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO CAMPO: VOZES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

*Para garantir uma educação contextualizada aos estudantes, a escola precisa conhecer e valorizar a cultura e o conhecimento do campo, promovendo participação da comunidade, é organizar o currículo [de acordo com] a realidade local.*

(Professora Encantadora, 2024)

Reconhecer e valorizar os saberes socioculturais e os modos de vida dos povos do campo são operações epistêmicas essenciais à garantia de uma educação contextualizada à população

campesina. Isso implica subverter as formações verticais e os conteúdos generalistas que reinam nos processos pedagógicos, visando pavimentar práticas curriculares vinculadas às experiências e às práticas sociais dos alunos. Quando a escola respeita as identidades de seu entorno e articula o conhecimento científico com os saberes populares, ela fortalece a cultura e contribui “com a valorização da vida no campo, como um instrumento útil para manutenção da juventude, das famílias, da cultura dos povos do campo, desvelando que a dicotomia real não é entre campo e cidade, mas entre capital e trabalho” (Martins, 2020, p. 97).

No bojo dessa discussão, compreendemos que as práticas curriculares exigem posturas críticas e responsivas frente às prescrições formativas e curriculares que permeiam as escolas do campo. Agenciar essas problematizações nos coletivos escolares é um processo necessário à transgressão da forma escolar historicamente imposta, que desconsidera as especificidades do campo e reproduz uma lógica fragmentada e urbanocêntrica. Subverter essa perspectiva escolar é um ato político-pedagógico crucial à construção de uma educação contextualizada no campo.

Popularizado a partir dos anos 1990, o conceito de educação contextualizada nasce do pressuposto de que a educação precisa ter como fundamento a reflexão e a compreensão das especificidades políticas, ambientais e socioculturais, rompendo com a educação verticalizada, disseminada como receituário para toda a nação. Decerto, a noção de educação contextualizada com a qual estamos trabalhando relaciona-se à organização e à intervenção da sociedade civil, contrapondo-se ao ensino distante do contexto sociocultural. Concebendo que o nosso objeto de estudo se concentra na educação contextualizada do campo, ressaltamos que toda educação do campo é contextualizada, mas nem toda educação contextualizada é do campo.

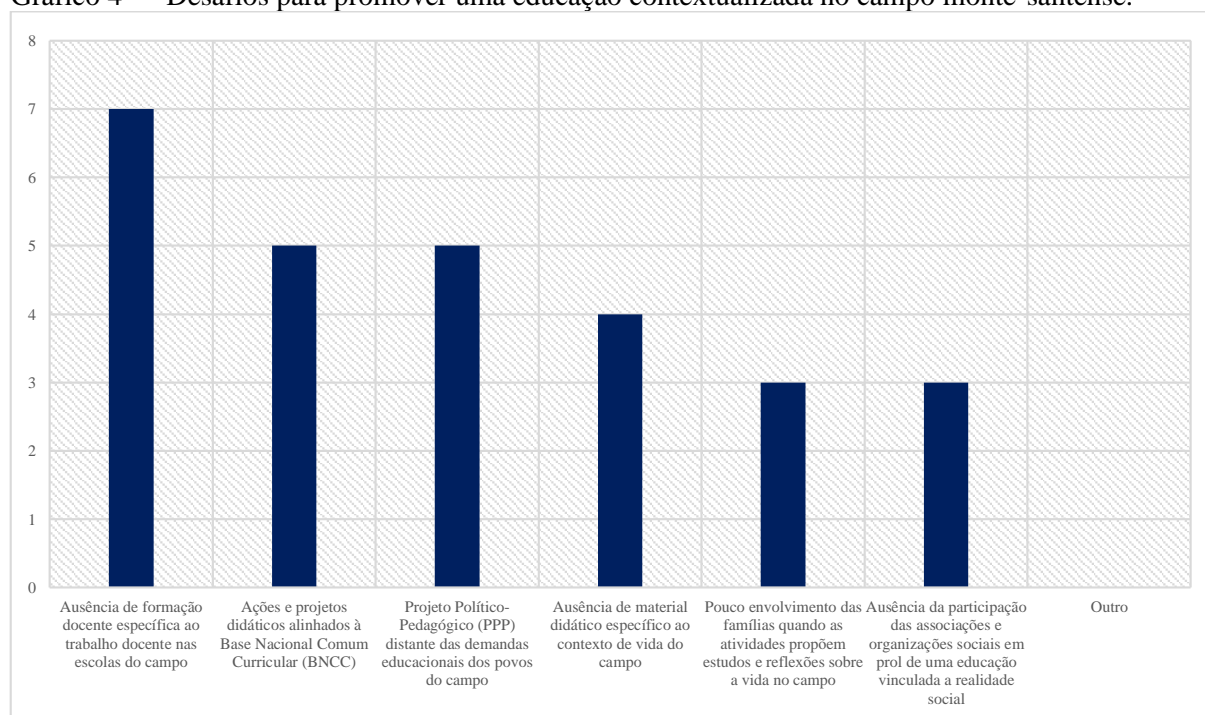
Em função disso, contextualizar a educação no contexto do campo é um movimento que demanda esforço teórico-prático para significar a educação e a escola, a partir de perspectivas voltadas aos povos campesinos, com propostas e práticas curriculares emancipatórias, capazes de desmontar paradigmas historicamente construídos. Para Martins (2006, p. 29), o problema da contextualização é um problema de ordem política. Antes, porém, a contextualização é um problema de “descolonização”, que demanda romper com questões culturalmente estabelecidas para repensar o currículo da escola e significar a educação a partir do reconhecimento do lugar como espaço de culturas, saberes e vidas em (trans)formação.

Discutir os desafios que a educação do campo enfrenta para promover uma educação contextualizada no campo monte-santense é uma tarefa que exige imersão empírica e esforço teórico-epistemológico para trazer à cena a prática social, as aspirações dos atores sociais e as veredas epistêmicas intrínsecas à educação contextualizada no campo, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais. Na prática, a contextualização da educação abrange propostas

pedagógicas vinculadas ao contexto do campo, pois “a educação contextualizada necessita de um currículo contextualizado para desenvolver-se” (Tavares, 2009, p. 147).

Martins (2006) argumenta que a ideia de contexto não se limita à dimensão territorial, uma vez que o contexto compreende regimes de signos e componentes de subjetividades que envolvem ideias, pensamentos e valores. Contextualizar é, pois, analisar criticamente a prática social e questionar a consciência ingênua em busca da consciência crítica (Freire, 2011). Ao trazer o tema para discussão com os colaboradores, questionamos quais os três maiores desafios para promover uma educação contextualizada no campo monte-santense. O Gráfico 4 sintetiza as respostas dessa questão objetiva, que teve *caixas de seleção* como opção de resposta.

Gráfico 4 — Desafios para promover uma educação contextualizada no campo monte-santense.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

Esses dados revelam que a ausência de formação docente específica, projetos didáticos alinhados à BNCC, insuficiência de material didático específico e PPP distante das demandas educacionais do campo são os desafios centrais para a efetivação da educação contextualizada no campo monte-santense. Somam-se a esses desafios o pouco envolvimento das famílias e a ausência de participação das associações no que concerne à luta por uma educação vinculada ao contexto do campo. Diante desse cenário, os saberes do professor do campo e o engajamento político e pedagógico com a escola e com a comunidade, visando torná-las espaços mais críticos e conscientes, oxigenam a atuação em escolas do campo cujo currículo, o contexto e a sociedade são vértices de um triângulo que não parecem ter pontos de encontro.

Merece um olhar multidimensional a ausência de formação docente específica, apontada pelos professores, como desafio central para promover uma educação contextualizada. Como o obstáculo principal é formativo, é necessário problematizar as ações formativas do Programa Escola da Terra e do PNAIC, pois esses programas, cada um com os seus objetivos declarados, deveriam ter focalizado a formação docente para atuação em escolas do campo. Com efeito, Oliveira (2019) constatou que, apesar de o PNAIC dispor de um conjunto de oito cadernos que versam sobre a educação do campo, a formação desenvolvida no município foi universalizada, isto é, não discutiu esses cadernos e tampouco enfatizou a realidade do campo.

Acreditamos que a formação específica para a docência no campo é um processo vital para a construção de um PPP vinculado às demandas educativas do campo, pois a elaboração desse documento norteador da prática docente é uma das incumbências dos professores, como define a LDB, Art. 13º. Com efeito, as ações e projetos didáticos alinhados à BNCC perdem a centralidade na medida em que a proposta pedagógica, elaborada pelo coletivo escolar, tem conexão com o campo. Reside aí a importância da formação específica, no sentido de formar político-pedagogicamente os professores, com conhecimentos situados e científicos, numa perspectiva de formação integral, sociopolítica e libertadora.

A formação específica do professor é uma trilha para efetivar a educação do campo em sua defesa por uma educação singular. Para Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227):

A formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

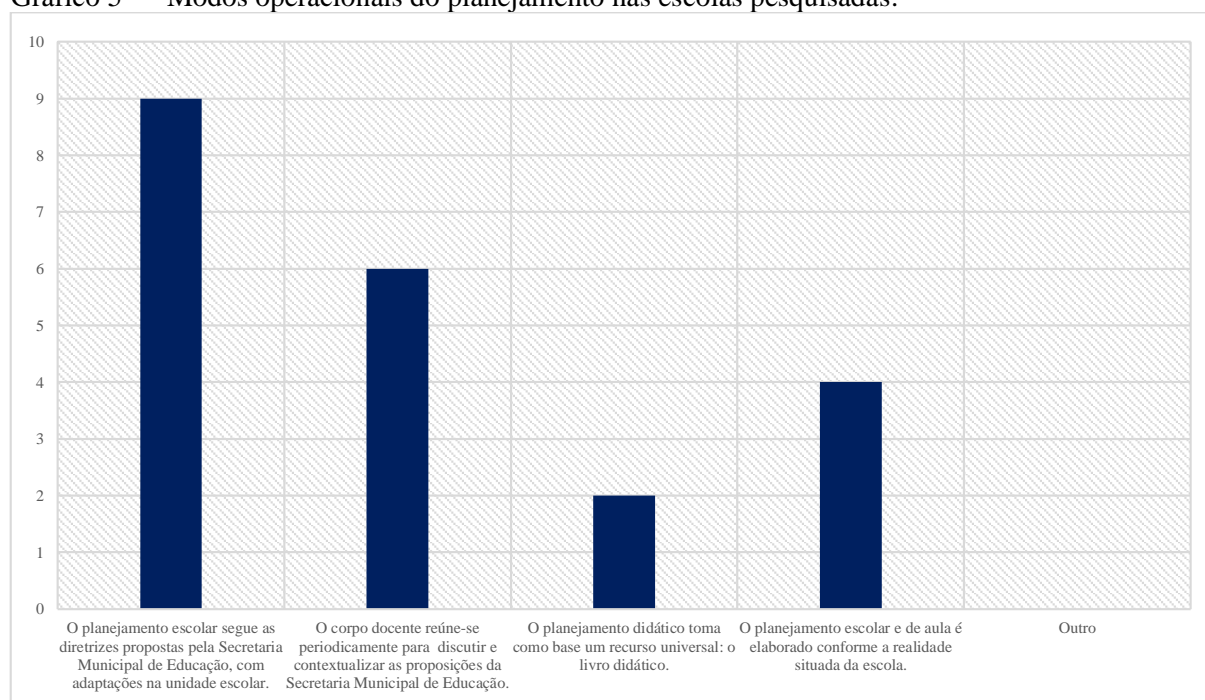
Com base no que apresentam as autoras, compreendemos que a formação continuada do professor do campo é um caminho possível para transformar a educação a partir da intersecção entre teoria e prática. A formação propicia ao profissional aprendizagem contínua e garantia de uma educação referenciada, equânime e de qualidade social. Entretanto, considerando que não há políticas públicas ou programas educativos direcionados à formação docente sem a concepção político-administrativa do Estado, é necessário agenciar momentos de estudos e reflexividade com os diversos atores sociais da comunidade escolar para debater as más condições de existência da educação e da formação continuada dos professores do campo frente aos órgãos responsáveis pelas políticas e programas específicos de formação.

Sob essas premissas, a formação continuada de professores do campo, considerando os sujeitos e seus contextos, poderá subverter as ações e programas didáticos desvinculados do

contexto do campo e atenuar outro desafio apontado pelos professores: a ausência de material didático específico. Uma política de formação continuada interligada a fatores socioculturais possibilita a elaboração de materiais necessários aos processos educativos no campo, bem como agencia outras formas de transgredir as prescrições curriculares dos órgãos gestores.

Outro desafio intrínseco à construção de uma educação contextualizada no campo está relacionado aos modos operacionais do planejamento didático na escola. Sobre essa temática, quando perguntados, em uma questão objetiva, com caixa de seleção como opção de resposta, os professores foram unânimes em demarcar que o planejamento da escola segue as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, com adaptações na unidade escolar. O Gráfico 5, a seguir, detalha como acontece o planejamento didático onde atuam os participantes desta pesquisa.

Gráfico 5 — Modos operacionais do planejamento nas escolas pesquisadas.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

Os dados do Gráfico 5 apontam os desafios didático-pedagógicos inerentes à educação contextualizada no campo monte-santense. Se o planejamento escolar é resultado das diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, com meras adaptações e contextualizações, significa que a educação do campo é secundarizada nos atos de planejar e de realizar as práticas pedagógicas, e que há um fosso entre as práticas educativas e a realidade sociocultural vivenciada pelos sujeitos camponeses. Esse contexto conchama por uma mudança de concepção político-administrativa e pedagógica na rede de ensino, pois é fundamental “despojar-se da forma escolar que a isola da vida social de seus sujeitos de direitos sem negar a natureza da escola

como instituição social que trabalha com finalidades educativas que vão além de interesses particulares e imediatos do território em que se insere” (Caldart, 2023, p. 321).

A respeito dos modos operacionais da educação do campo, o professor Criativo, durante a entrevista narrativa, realçou que a rede de ensino não promove uma educação contextualizada aos alunos do contexto do campo:

Falando da rede, ainda vejo a educação do campo sendo silenciada porque a rede, ela não tem uma proposta pedagógica de educação do campo, ela segue uma proposta curricular geral em todas as escolas, e isso... o que acontece nas escolas do campo ainda é uma educação no campo, quando já deveria acontecer uma educação no e do campo, né verdade? (Criativo, 2024).

Desse discurso, interpretamos que a educação urbanocêntrica fundamenta os processos educativos nas escolas do campo. Fato é que, mesmo com um dispositivo legal municipal, a Lei nº 017/2015, que institui a educação contextualizada, a rede de ensino ainda segue considerando o campo como um outro lugar, pois não realizou fóruns para discussão coletiva desse dispositivo e tampouco orientou a elaboração de projetos pedagógicos específicos para as escolas do campo. Quando informa que a rede “segue uma proposta curricular geral em todas as escolas”, o professor Criativo destaca que o campo e as diversidades de seus povos não são colocados em primeiro plano. Não se trata somente de adaptação curricular ou didática, mas de mudança de postura filosófica, concepção de mundo e tarefa política de educar no campo.

O enunciado do professor Criativo denota, ainda, que a adaptação curricular só acontece para não esquecer os sujeitos do campo, considerados como outros sujeitos (Arroyo, 2007). Na prática, se quisermos uma rede de ensino que ultrapasse as paredes da escola e se conecte com os múltiplos espaços pedagógicos existentes no contexto do campo, precisamos defender que não basta somente criar dispositivos instituindo a educação contextualizada. É preciso haver proposta curricular própria, planejamento didático-pedagógico e formação específica para que a escola do campo seja uma arena de interpretação e transformação da realidade local.

Para aprofundar a discussão sobre os desafios inerentes à construção de uma educação contextualizada no campo, em uma pergunta discursiva, questionamos: considerando a sua atuação em uma escola situada na zona rural, quais os desafios enfrentados cotidianamente para promover uma educação vinculada ao contexto do campo? Eis as respostas que resumem a percepção geral dos professores, colaboradores desta pesquisa:

Escolas com ‘estrutura de escolas da cidade’ e a própria grade dos conteúdos é pautada em cima do livro didático, que este por sua vez vem fatiado para atender ao todo, quer dizer, um pouco voltado para cidade, outro voltado para campo. Estamos viciados no copiar colar habilidades, metodologias prontas,

conteúdos e especialmente os ‘famosos objetos do conhecimento’, com isso, a avaliação ocorre em cima de algo esperado pelo Estado, adequada ao nível do aluno, onde o aluno não tem mais obrigação de estudar e sim apenas de ‘frequentar a escola’ (Pesquisador, 2023).

Os desafios para implementação de uma educação do campo perpassa por uma mudança de paradigma no que diz respeito à construção de um currículo diferenciado para as escolas do campo que verse sobre vivências, saberes e fazeres dos estudantes do campo; existência de material didático específico para as escolas do campo; adaptação dos projetos políticos pedagógicos à realidade social, cultural e educacional das escolas do campo; e, por fim, a formação inicial e continuada para os/as professores/as que atuam ou atuarão nessa modalidade de educação. Portanto, é preciso repensar o currículo e a matriz curricular para que se tenha uma educação contextualizada e com equidade social (Freiriano, 2023).

Esses discursos levam-nos a interpretar que a educação no contexto do campo padece de uma amálgama de desafios, quais sejam: estrutura física e curricular urbanocêntrica, ênfase nas competências e habilidades sem conexões com a realidade do campo, ausência de material didático próprio e escassez de formação continuada de professores do campo. Esses aspectos convergem com as demarcações apresentadas no Gráfico 4 e corroboram a necessidade de instituir e desenvolver uma política educacional capaz de subverter o paradigma urbano e as prescrições curriculares descontextualizadas que predominam nas escolas do campo.

Ao afirmar que as escolas têm estrutura de escolas da cidade e que a grade dos conteúdos é pautada no livro didático, o professor Pesquisador leva-nos a compreender que a educação no contexto do campo, na rede de ensino, ainda não consegue efetivar este princípio fundamental à educação contextualizada: incentivar a formulação de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo (Brasil, 2010; Monte Santo, 2015b). A ausência desse princípio e o discurso do professor Pesquisador indicam que a autonomia dos professores vem sendo minada em função de prescrições curriculares que concebem o professor como consumidor e não como ator social capaz de produzir seus saberes e etnométodos pertinentes à docência.

A autonomia dos professores, segundo Contreras (2012), consiste na consciência sobre a docência, sobre o ser professor, sobre os sentidos do ensino e sobre a educação na sociedade. Para o autor, condições de trabalho e boa remuneração podem ser formas sutis de controlar o trabalho docente, pois somente quando os professores puderem desenvolver na docência (nos conteúdos, avaliações e práticas) a reflexão crítica sobre suas concepções formativas, visões de mundo, perspectivas políticas e experiências é que a autonomia docente se manifestará. Logo, o ensino focado somente no alcance dos “famosos objetos do conhecimento”, como enunciado

pelo professor Pesquisador, faz parte de um conjunto de medidas educacionais — aqui se inclui a BNCC — que visam regular e homogeneizar a educação em qualquer espaço-tempo.

Essas regulações implicam na autonomia dos professores porque as condições didático-pedagógicas, curriculares e institucionais são definidas externamente, provocando a rotinização do trabalho docente e impedindo o exercício reflexivo dos professores (Contreras, 2012), atores sociais e autores dos saberes e práticas na arena escolar. Fato é que “à perda da autonomia dos professores na realização do seu trabalho profissional” (Contreras, 2012, p. 43, grifo do autor) precisa ser discutida nos programas de formação, sobretudo nos atos formativos realizados nas escolas, dada a necessidade de o professor ser concebido como intelectual transformador.

Recorremos a esse conceito porque entendemos, assim como Giroux (1997, p. 187), que “os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão”. E o caminho para a formação de professores críticos no contexto do campo é “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1997, p. 163). Esse processo, segundo o autor, exige dois movimentos: a) inserir a escolarização na esfera política, de modo que a ação-reflexão-ação crítica se torne a vértice medular para ajudar os professores (e estudantes) a criar as fendas necessárias para organizar as lutas a fim de superar as injustiças políticas, econômicas e sociais; b) incorporar politicamente as práticas que tratam os professores (e estudantes) como agentes de transformação do mundo, tendo a problematização e os diálogos críticos como aspectos centrais para criar espaços de voz e valorização das experiências dos atores sociais.

Diante disso, é relevante problematizar, no contexto do campo, a estrutura curricular e pedagógica de escolas da cidade, na perspectiva de construir atos formativos e uma educação capaz de conectar a linguagem crítica à linguagem da possibilidade, a partir da conexão de práticas situadas às práticas transformadoras e, por conseguinte, provocar o professor (e estudantes) do campo a se reconhecer como agente das mudanças no espaço escolar e fora dele. Fato é que o professor Pesquisador nos apresenta o entendimento de que a concepção político-educacional da rede incide nos processos educativos do campo; conseqüentemente, o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010, p. 1) é um princípio que exige problematização, significação e efetivação no cotidiano pesquisado.

Como resultado desse processo, inferimos que a concepção político-educacional da rede de ensino implica no alcance das metas de qualquer programa de formação continuada, pois os *modus operandi* das propostas formativas tendem a ser adequados à perspectiva educacional constituída. Assim, na mesma proporção em que mergulhamos empírico-epistemologicamente

para entender como os programas de formação continuada afetam os processos educativos, precisamos imergir empiricamente para compreender como a concepção político-educacional culturalmente estabelecida resiste a outros saberes e fazeres na contemporaneidade.

A necessidade de uma mudança epistêmica apresentada pelos professores Pesquisador e Freiriano reforça que o discurso tem sempre um significado e uma direção que são vivos, e as palavras são portadoras de valores e forças ideológicas. Cada palavra enunciada tem intenções e significados próprios, exigindo interpretar o texto, o contexto e as intenções expressas nas entrelinhas do enunciado. Para Bakhtin (2014, p. 98-99, grifo do autor):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Sob essa perspectiva, ao enunciar “é preciso repensar o currículo e a matriz curricular para que se tenha uma educação contextualizada e com equidade social”, o professor Freiriano ratifica que o contexto a partir do qual a narrativa é enunciada, as experiências do sujeito e a posição social e política que ocupa influenciam na significação que emerge na produção de discursos. Considerando a linguagem como um fenômeno social cujos enunciados organizam as experiências, Freiriano traz à reflexão o contexto e as demandas educativas dos professores das escolas situadas no campo.

Ao argumentar que “os desafios para implementar a educação do campo perpassam por uma mudança de paradigma”, Freiriano leva-nos a interpretar que não basta somente adequar a proposta pedagógica à realidade sociocultural das escolas do campo, construir um currículo diferenciado, elaborar material didático específico e promover formação continuada. Importa, antes desses processos, ouvir a comunidade escolar sobre suas necessidades formativas, sobre os objetivos educacionais, sobre os significados sociais e os sentidos formativos da escola. A escuta à comunidade escolar é um movimento essencial para, como nos ensina Street (2012), desenvolver propostas de intervenção no currículo e na educação dos docentes, visando elaborar um currículo referenciado e transgredir os óbices intrínsecos à educação contextualizada no contexto do campo.

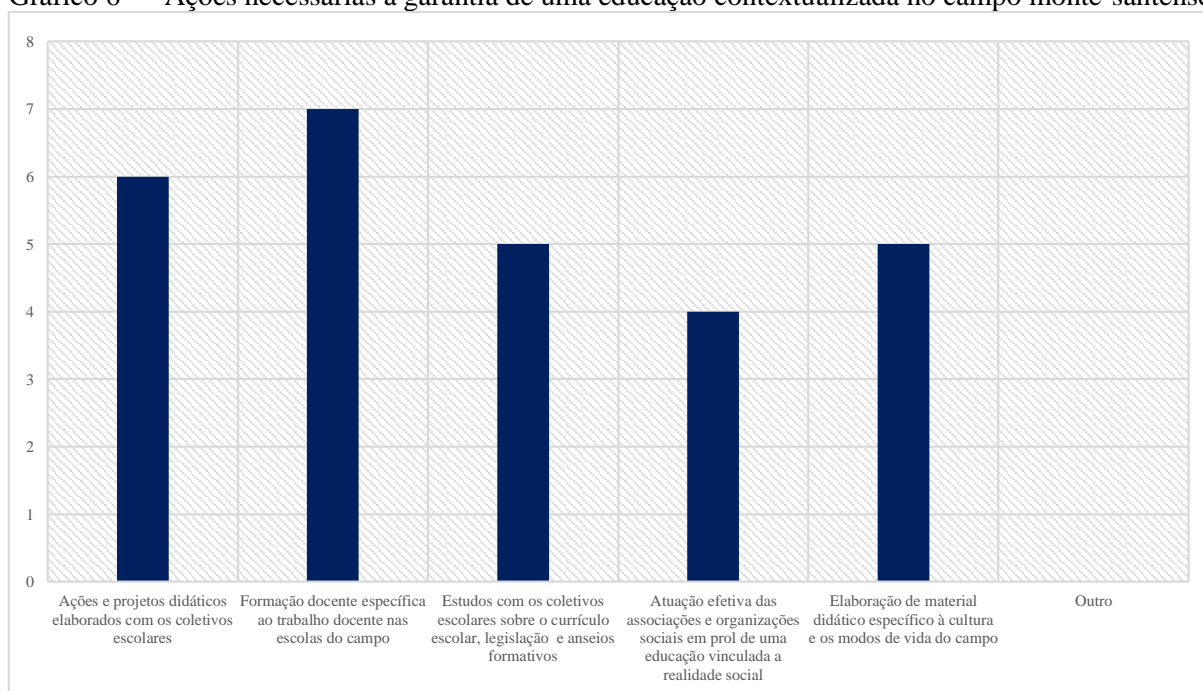
O currículo escolar, aqui concebido como o fazer cotidiano da escola, precisa ser espaço de debate público e não somente uma prescrição externa. Se a “grade dos conteúdos é pautada em cima do livro didático”, como informou o professor Pesquisador, significa que “o currículo virou um amontoado de conteúdos sem origem, sem história” (Arroyo, 2013a, p. 290). Por isso,

a mudança de paradigma é a chave-mestra para contextualizar a educação no espaço campesino. Essa mudança perpassa pela organização e luta contínua dos coletivos escolares em busca de uma educação que reconheça os sujeitos do campo como construtores de conhecimentos, como sujeitos coletivos que podem transgredir as prescrições educativas culturalmente estabelecidas, como agentes sociais capazes de construir alternativas pedagógicas de forma coletiva.

Para que isso aconteça, é fundamental, como defende Arroyo (2013a), que as disputas curriculares não sejam somente teóricas, mas uma disputa dos sujeitos da comunidade escolar: professores, estudantes, familiares etc. O autor enfatiza que professores e estudantes não são apenas ensinantes ou aprendizes dos conhecimentos curriculares, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de saberes e experiências sociais que reivindicam espaço de voz nos currículos. Essa reflexão e os desafios inerentes à educação contextualizada no local pesquisado trazem à cena esta demanda aos coletivos escolares: “Será urgente pressionar *os órgãos educacionais* para que os desenhos curriculares e os livros didáticos se abram aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que foram produzidos” (Arroyo, 2013a, p. 149, grifo nosso).

Após discutir os desafios, passamos a desvelar as possibilidades para promover uma educação contextualizada no campo. O Gráfico 6, a seguir, resultado de uma questão objetiva com *caixas de seleção* para o respondente marcar até três opções, apresenta as proposições mais necessárias para a garantia de uma educação contextualizada no campo.

Gráfico 6 — Ações necessárias à garantia de uma educação contextualizada no campo monte-santense.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados arquivados no Google Drive (2024).

Os dados do Gráfico 6 mostram as conexões entre os desafios enfrentados e as ações necessárias à garantia de uma educação contextualizada no campo. Há, no âmbito das ações necessárias, dois aspectos importantes: ações e projetos didáticos elaborados com os coletivos escolares e estudos com os coletivos sobre o currículo escolar, a legislação e os anseios formativos. Esses aspectos podem contribuir para “uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita, sim, através de políticas públicas, mas construída com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Caldart, 2011, p. 151, grifos da autora).

É oportuno tornar real a formação continuada de professores do campo, trazendo à cena as experiências, os sujeitos e os contextos escolares nos quais os professores atuam, propiciando reflexões e debates colaborativos sobre as especificidades da docência no campo. Entretanto, além da formação específica, é necessário criar as condições infraestruturais para a formação dos professores e a atuação no contexto do campo, como preconiza o Decreto nº 7.352/2010:

A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010, p. 1).

Diante disso, inferimos que a formação específica e a infraestrutura didático-pedagógica estão imbricadas. A formação docente precisa impulsionar debates e reflexões teórico-práticas em sintonia com a dinâmica sociocultural do campo, ou seja, uma formação colada no território de atuação dos professores (Arroyo, 2007), e a infraestrutura didático-pedagógica adequada às reais necessidades educacionais do campo, visando superar a reducionista visão engendrada nos governos de que “para a escolinha rural qualquer coisa serve” (Arroyo, 2011, p. 71).

Conectar a formação continuada de professores à infraestrutura das escolas do campo é uma demanda contemporânea, dada a urgência de a formação estar intrinsecamente vinculada ao espaço-tempo de atuação e aos recursos disponíveis na escola. Isso requer políticas públicas efetivas e investimentos contínuos, de modo que essa sinergia infraestrutural-formativa incite melhorias físicas, tecnológicas e formativas no entorno da arena escolar. Esse processo é vital à educação contextualizada no campo, porque é necessário assegurar aos professores estrutura física adequada à práxis docente e formação específica que provoque o agir-refletir-agir de forma responsiva e colaborativa no espaço-tempo de atuação.

No movimento de discutir a educação contextualizada no campo, perguntamos quais as ações que o poder público e a comunidade escolar precisam desenvolver para garantir uma

educação contextualizada no campo. Para essa provocação discursiva, trazemos à cena os discursos mais relevantes ao debate:

Incentivar o diálogo entre as famílias e escolas, realizar reuniões de pais para discutir temas de interesse mútuo, dialogar com o poder público, criar ações sociais que envolva as famílias (Encantadora, 2023).

Materiais e projetos educativos voltados para valorização da aprendizagem contextualizada aos estudantes da zona rural. Ou seja, partir do contexto e do que os estudantes sabem (Inovação, 2023).

Trabalhar com projetos voltados para prática educativa, dando possibilidades aos nossos educandos de conhecerem a cultura do nosso município, assim desenvolvendo um trabalho interdisciplinar com vista ao progresso. [...] é importante que os processos educativos ofereçam aos (às) estudantes oportunidades de confrontar seus conhecimentos com informações mais amplas, consistentes e significativas para a construção e ou reconstrução de novos conhecimentos mediante o diálogo crítico (Esperança, 2023).

Garantir formação inicial e continuada para os/as professores/as que atuam nas escolas do campo, produzir material didática específico, construir coletiva um currículo diferenciado para as escolas do campo, promover ações e feiras de iniciação científica para as escolas do campo, fazendo um intercâmbio com as unidades de ensino da sede (Freiriano, 2023).

Inferimos, a partir desses discursos, que a educação contextualizada somente se tornará possível quando a escola e a comunidade escolar passarem a debater os problemas sociais, visando elaborar e desenvolver projetos educacionais voltados à prática social. Esse movimento requer ações do poder público e exige que os professores participem desse processo educativo, que acontece na arena escolar, nos espaços de formação continuada, pelo estudo, diálogo e reflexão, pela construção coletiva de experiências e vivências de transformação e emancipação humana, referenciadas nas culturas, linguagens, valores e saberes dos povos do campo.

Os discursos dos professores nos levam a interpretar que mudanças são necessárias em relação à forma de pensar e desenvolver a educação do campo no contexto pesquisado. É preciso melhorar a infraestrutura das escolas, elaborar propostas pedagógicas singulares e criar espaço para ação-reflexão-ação, visando elaborar ações metodológicas e materiais didáticos vinculados ao campo. Portanto, é necessário construir uma política de formação e emancipação humana, que considere os povos do campo como construtores de história, saberes e culturas.

Ao propor que é importante trabalhar “projetos educativos voltados para valorização da aprendizagem contextualizada aos estudantes da zona rural”, a professora Inovação nos provoca a refletir sobre a necessidade de uma educação enraizada no entorno da escola, com vistas a reconhecer e valorizar os letramentos situados no ato educativo. Isso fortalece a identidade

cultural dos alunos e suas relações com a comunidade, pois ao enfatizar o espaço sociocultural, o processo educativo quando imbricado com o mundo da vida promove uma educação engajada e desenvolve competências e habilidades aplicáveis à vida no campo. Com efeito, a articulação entre prática-teoria-prática no processo educativo do campo poderá ser mais significativa se for realizada a partir de eixos temáticos ou temas geradores do convívio social (Freire, 2013).

Seguindo essa linha de raciocínio, o professor Resiliente, em um momento da entrevista narrativa, ao falar sobre a educação do campo, argumentou: “Então, eu acredito que trabalhar a realidade dos alunos a partir de temas gerais é um caminho, mesmo que seja a partir do 4º e 5º anos, que são alunos maiores, já seria uma preparação para os anos seguintes de escolarização”. A concepção apresentada por Resiliente nos remete à compreensão de que a educação do campo não pode prescindir dos temas geradores que fazem parte do convívio sociocultural dos alunos.

Diante dessa reflexão e do contexto educacional monte-santense, a construção de uma educação contextualizada — aquela que “se baseia na realidade social dos educandos e educandas e possibilita contextualizar o processo ensino-aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a produção do conhecimento apropriada a cada realidade” (Tavares, 2009, p. 143) — é um relevante passo para subverter o paradigma urbano e promover uma educação fincada nas particularidades do campo. É preciso pensar nas especificidades do campo, mas entender que “o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país” (Caldart, 2008, p. 74).

Com base nessa perspectiva, integrar os saberes locais e globais pode ser o fio condutor para subverter o paradigma urbano. Esse processo pode ser agenciado, no contexto escolar, por intermédio de ações e práticas pedagógicas que reconheçam os modos de vida, as culturas e as linguagens como ponto de partida para as ações e diálogos multidimensionais sobre as práticas sociais e a diversidade epistemológica inerente ao campo. Isso reclama que os professores tenham uma postura crítico-investigativa e mediadora dos conhecimentos, de modo a discutir e articular as noções curriculares à realidade concreta dos alunos. Projetos didáticos sobre a cultura local, uso ético e criativo das tecnologias digitais, estudo de festas regionais e globais, construção de hortas comunitárias e narrativas orais da comunidade são ações que fortalecem a compreensão sociopolítica local e ampliam as possibilidades de leitura e de atuação no mundo.

Partindo dessa compreensão, inferimos que os desafios e as perspectivas para efetivar a educação contextualizada perpassam pela construção de uma política de formação continuada dos professores — uma formação contínua e sistêmica e não um conjunto de ações esporádicas, sem nexos com o contexto do campo, descontinuadas em função da renovação de governantes.

A métrica desse processo é entender que “no âmbito da formação continuada, há que se considerar a descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente [...]” (Gatti *et al.*, 2019, p. 177-178).

O enunciado do professor Freiriano denota as ações fundamentais à construção de uma educação contextualizada na rede de ensino monte-santense. Formação inicial e continuada, material didático específico, proposta curricular própria e feiras de iniciação científica são os pilares de uma educação vinculada às culturas locais e aos modos de vida contemporâneos; são as bases de uma educação configurada em uma comunidade de aprendizagem *no e a partir* do contexto no qual as escolas do campo se localizam. Em outro momento de diálogo, Freiriano nos apresenta dois movimentos necessários à construção de uma educação contextualizada:

Inicialmente a gente precisa mudar o nosso currículo, pois não dá para pensar uma educação do campo com mesmo currículo que se tem nas escolas urbanas; segundo, a gente precisa de formação específica para o professor, mas não temos, a nível municipal, um curso que prepara o professor para lidar com a realidade do campo (Freiriano, 2024).

O professor traz à discussão uma urgência educacional no local pesquisado: a mudança curricular. Considerando o currículo como espaço de significação, saber, poder, representação, discurso e regulação (Silva, 2010), é necessário que a rede de ensino, as escolas e os professores agenciem espaços de discussão coletiva sobre a concepção político-educacional e pedagógica vigente, com o propósito de rediscutir a educação no contexto do campo, pois “o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (Silva, 2010, p. 27).

Essa visão de currículo como conjunto de pressupostos e metas pré-estabelecidas que se desejam alcançar obscurece o sentido do currículo: “um local no qual os docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais” (Silva, 2020, p. 40). A partir dessa compreensão, quando Freiriano diz que “não dá para pensar uma educação do campo com o mesmo currículo que se tem nas escolas urbanas”, interpretamos que as prescrições curriculares desconsideram os saberes inerentes ao espaço campesino em nome de um conjunto de pressupostos, metas e habilidades universais e desconexas do contexto do campo que se deseja alcançar.

Em função disso, a mudança curricular perpassa pela compreensão coletiva do currículo como objeto que precede a teoria, como fazer cotidiano que conecta cultura e sociedade à escola

e à educação, visando à interseção entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana, entre a teoria e a prática. Implica, portanto, entender o currículo como espaço de significação, lugar, território e local de relação de poder onde se produzem e se criam significados sociais (Silva, 2020). Essa concepção provoca a rede e as escolas a repensarem o projeto pedagógico e a formação docente.

Em relação à formação específica, outro movimento apontado pelo professor Freiriano, é importante entendê-la como princípio basilar da educação do campo, assegurado pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em nível nacional, e pela Lei nº 017, de 22 de dezembro de 2015, em nível municipal. O caminho a perseguir é mobilizar a rede e as escolas para elaborar uma política formativa que coloque os professores como protagonistas das teorias e práticas pedagógicas, como atores sociais dos processos educativos no espaço-tempo de atuação.

A construção de uma política pública de formação e de educação do campo em âmbito municipal exige subverter as prescrições formativas da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)<sup>29</sup> e as normativas da BNCC. Para agenciar essa subversão, é essencial fazer um inventário da realidade (Caldart, 2023) e, como enunciou o professor Freiriano, em sua narrativa, “a primeira coisa é o município pensar em criar a sua política municipal de educação do campo. Eu vejo dessa forma: se não pensar em uma política municipal, não vai”. Inferimos, a partir desse excerto discursivo que o inventário da realidade, com foco no levantamento e registro organizado de aspectos materiais, imateriais, sociais e culturais, é um processo necessário para provocar a mudança curricular e de paradigmas — vértices medulares para construir uma educação contextualizada com práticas pedagógicas elaboradas *no e a partir* dos contextos escolares.

Ao narrar sobre o Programa Escola da Terra e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, o professor Freiriano fez a seguinte reflexão: “as novas práticas, elas vão vir com o novo currículo, com um novo material didático e com um novo programa de formação que traga uma educação contextualizada e metodologias ativas, tornando todos os sujeitos protagonistas da sua própria história”. Desse modo, entendemos que a mudança curricular é essencial na construção de saberes e práticas ligadas aos sujeitos e seus contextos, práticas curriculares cujos sujeitos são os protagonistas da construção do saber e o contexto é o ponto de partida e o alvo da transformação sociocultural e educativa.

A educação contextualizada no campo precisa ser entendida como uma educação para além dos muros da instituição escolar, como uma educação referenciada, que parte do local para o global, maximizando os conhecimentos. Para tanto, é necessário compreender a função social

---

<sup>29</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 13 out. 2024.

da educação e sua intersecção com os processos de significação das relações sociais, com vistas à transformação da cultura e da sociedade. A professora Esperança, ao narrar sobre a educação contextualizada, fez a seguinte reflexão:

O que nós devemos fazer é trabalhar o que nós temos: nós temos uma época do plantio, como nós tivemos agora a árvore, né, a gente tem nossas árvores frutíferas, nós temos onde plantar e acompanhar o crescimento, mostrar ali na prática, de perto; nós temos o plantio de milho, agora nós estamos na colheita; nós temos a casa de farinha, onde podemos explorar várias coisas ali próximo de nós (Esperança, 2024).

Esse enunciado nos leva a compreender que a professora defende uma educação a partir de temas de inserção no meio social, visando realizar a leitura crítica da realidade e confrontar o que os alunos já sabem com conceitos e conhecimentos científicos. Nas linhas do discurso da professora Esperança, é possível interpretar que a leitura crítica da realidade precede a prática de leituras descontextualizadas e que a construção do conhecimento não pode prescindir do contexto. De fato, para que a educação contextualizada se efetive, a realidade contextual precisa ser o fio condutor da problematização, tendo o diálogo e o intercâmbio de saberes e experiências como vértices das ações didático-pedagógicas.

O uso reiterado da expressão “nós temos” reforça que a professora Esperança refletiu sobre o tema narrado e estabeleceu a enunciação a partir da interação com um sujeito real, do mesmo grupo social ao qual pertence. Essa narrativa, elaborada a partir de situações comuns do locutor e do interlocutor, reforça que “*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais*” (Bakhtin, 2014, p. 116). A premissa de construção narrativa sem hierarquização, no âmbito da educação, relaciona-se à interação dialógica entre locutor e interlocutor, situada em um espaço-tempo histórico-cultural cujos contextos e objetivos da enunciação têm sintonia.

Destacamos, ainda, a reflexão inicial da professora Esperança: “o que nós devemos fazer é trabalhar o que nós temos”. Seu enunciado, no presente do indicativo, reforça que os temas geradores, oriundos do entorno da escola e do convívio social dos alunos, ainda estão ausentes nos etnométodos docentes. Ademais, ao exprimir a sua concepção na primeira pessoa do plural, a professora Esperança defende os temas geradores como objeto de estudo na escola do campo e coloca o interlocutor na cena das ações que propõe, reforçando um princípio fundamental de Bakhtin (2014, p. 117): “*toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte*”. A partir dessa concepção, entendemos que os

elementos socioculturais e históricos incidem nas formas de estabelecer as interações discursivas, a linguagem e a educação.

A concepção de educação contextualizada, sustentada por Martins (2006), constitui-se, nesta tese, como fundamento teórico das reflexões delineadas. Entretanto, como nos apresenta a narrativa do professor Literário, a educação contextualizada não se resume ao contexto local:

A educação contextualizada não pode ser somente aquela que trabalha apenas o específico, mas que também abrange o mais complexo, o mais global, o mais amplo. Mas é claro, nós precisamos partir da realidade do nosso aluno, até para desenvolver a importância do pertencimento enquanto indivíduo daquele lugar que valoriza e que reconhece seu lugar como um potencial, como um lugar bom para se viver (Literário, 2024).

A partir dessa narrativa, podemos compreender que o professor defende uma educação contextualizada que, além de respeitar e valorizar os contextos, a cultura, as identidades e os modos de vida de cada região, precisa envolver saberes e culturas de outros espaços com os quais os estudantes poderão dialogar e conviver. Ao defender a conjugação de saberes locais e globais, Literário corrobora com Arroyo (2013a, p. 117), quando diz que “*todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais, e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento”.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a contextualização não existe a priori; é um movimento epistêmico agenciado por meio da ação-reflexão-ação *no* e *a partir* do cotidiano escolar. Esse processo é agenciado e construído na experiência dos agentes sociais que (re)fazem a educação — do campo à cidade — e não somente uma transposição de referenciais pré-estabelecidos. Portanto, contextualizar é um processo de transformação de conhecimentos universais em conhecimentos contextuais, úteis e pertinentes aos sujeitos em seus espaços socioculturais. Esse exercício de contextualização, elaborado pelos agentes sociais durante o ato educativo, é essencial para trazer à discussão as intersecções entre os múltiplos saberes, letramentos e conhecimentos social e historicamente construídos.

A defesa por uma educação contextualizada que não se fixa somente no específico é um indício de que o professor Literário reconhece a necessidade de intercambiar os conhecimentos socialmente produzidos no ato educativo. Implica, pois, “reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos” (Arroyo, 2013a, p. 117). Essa reflexão, associada à narrativa do professor Literário, destaca a relevância de considerar e reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, construída *no* e *a partir* de experiências sociais

e plurais, provocando-nos a pensar que a educação contextualizada no campo é uma operação educativa que contribui para a construção de conhecimentos socioculturalmente referenciados.

A educação contextualizada não significa aprisionar as pessoas no contexto local, mas estudar as temáticas universais e científicas em confluência com as questões que estão no entorno dos alunos, de modo que os processos de ensino e aprendizagem sejam realizados de forma equânime e integral, a partir de etnométodos que possibilitem compreender o todo sem deixar de conhecer o local. Para tanto, é preciso trabalhar pedagogicamente os conhecimentos universais, previstos nas normativas legais, em estrita conexão com os saberes contextuais. A respeito disso, a professora Inovação, em sua narrativa, defende que os princípios da educação do campo sejam trabalhados em consonância com a BNCC:

Jamais a gente deve anular a BNCC — Base Nacional Comum Curricular, é o que nos norteia, a BNCC é tudo na educação, a gente tem que ser norteado por ela. A gente tem que entender é fazer algo andar junto, é fazer a educação do campo andar junto com a BNCC, não podemos em nenhum momento separar as coisas, é você caminhar junto. Você não pode é separar: botar a BNCC para cá [indicando o lado direito] e a educação do campo para cá [indicando o lado esquerdo], aí não, você tem que fazer uma interligação (Inovação, 2024).

Esse discurso leva-nos a interpretar que a defesa de um trabalho didático-pedagógico conectando os princípios da educação do campo com a BNCC é oriunda da disseminação desse documento como uma “base curricular” a ser seguida em todas as escolas brasileiras. Decerto, a BNCC, como um documento normativo e referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares, não pode ser invalidada, mas as suas proposições reivindicam subversões nas escolas do campo para transgredir a mera adaptação curricular ainda predominante.

Ao informar que “A gente tem que entender é fazer algo andar junto, é fazer a educação do campo andar junto com a BNCC”, a professora Inovação considera as especificidades da educação do campo, mas reforça que a rede não cumpre os preceitos da política de educação contextualizada, Lei nº 017/2015, já discutida nesta tese. Isso está relacionado com a noção de educação urbanocêntrica enraizada no contexto do campo, como se a escola do campo “[...] não pudesse ser *apropriada* pelos sujeitos que constroem a vida social em torno dela, dentro dela. Nessa visão, a escola é *posta* em um lugar, não é *do* lugar, como território constituído por um meio natural, por sujeitos e relações sociais” (Caldart, 2023, p. 320-321, grifo da autora).

À vista disso, a educação no contexto do campo precisa ser compreendida como uma educação que transcende os muros da escola, conectada com os diversos sujeitos e contextos que perfazem o entorno da arena escolar. Para tanto, é necessário compreender a função social

da educação nos processos de (re)produção das relações sociais e de transformação da cultura, do contexto e da sociedade. Decerto, a escola não pode ser um espaço de produção somente de conhecimento teórico, sem conexão com a realidade contextual e de vida dos estudantes.

A ideia de educação do campo como processo de possibilidades é realçada na narrativa do professor Literário. Ele nos fala de uma educação do campo como direito inalienável, de uma educação que liberta a partir de perspectivas transformadoras:

Então, o professor ele precisa ter esse olhar de entender as potencialidades que podem ser geradas no campo, inclusive, não me recordo agora o compositor, mas eu gosto muito de uma música [de Gilvan Santos] que diz assim: Não vou sair do campo, Pra poder ir pra escola, Educação do campo, É direito e não esmola. Então, que realmente a educação do campo não seja migalha, não seja esmola, mas que liberte, né, que dê perspectiva de vida para essas crianças, que realmente elas possam se desenvolver no seu lugar (Literário, 2024).

Nessa narrativa, o professor Literário demarca que a escola do campo precisa trabalhar em uma perspectiva transformadora. Ao recorrer à música de Gilvan Santos para embasar a sua narrativa, o professor defende que a educação no contexto do campo não pode ser migalhas ou retalhos da educação urbana. Com efeito, o professor Literário faz uma crítica ao paradigma urbano e propõe que a educação do campo enfoque a prática social para construir uma escola no e do campo como espaço do saber sistematizado, tendo como fio condutor a superação do atraso educacional imposto à população do campo.

A educação do campo, como espaço de tensão e disputas, pressupõe superar programas educacionais esporádicos e universais para construir uma política pública colada no território e nos conhecimentos historicamente construídos por seus povos. Com efeito, “Quando a escola se insere em uma comunidade que tem vida social coletivamente organizada ou há organizações coletivas atuando no seu entorno e com a compreensão sobre a função social da escola, a tendência é que a comunidade puxe a escola” (Caldart, 2023, p. 323). Entretanto, agenciar essa construção político-educacional em comunidades escolares com pouca organização social exige que a escola faça os primeiros movimentos de organização em prol de uma educação do campo que não seja migalha. O desafio que se coloca à escola do campo é converter o silêncio da comunidade escolar e local em força coletiva e o comodismo em organização e luta em direção a uma educação contextualizada no espaço campesino.

Ao interpretar e discutir os desafios e as ações necessárias à educação contextualizada no campo monte-santense, entendemos que o poder público e a comunidade escolar precisam realizar três ações: rediscutir as proposições legais e construir, em fóruns e assembleias, qual o projeto educacional a desenvolver no próximo decênio; realizar ações formativas específicas

com os professores que atuam nas escolas do campo; reelaborar as propostas pedagógicas com os coletivos escolares, tendo o contexto, a sociedade e as tecnologias digitais como trilogia das discussões coletivas intrínsecas à educação contextualizada na arena escolar.

A partir dessas conexões e (des)encontros, trazemos ao debate a reflexão de Freiriano, participante deste estudo, na questão livre — a última do questionário *on-line*: “Espero que o município coloque como meta a política municipal de formação continuada para os/as professores/as que também crie programas ou que faça adesão junto ao governo estadual ou federal de programas de aperfeiçoamento profissional em exercício”. Há, nesse enunciado, o desejo de a rede de ensino promover uma política pública de formação continuada em âmbito municipal com os professores, atores sociais. Apesar de reconhecer os programas propostos a partir de outras esferas, Freiriano reforça um entendimento do qual partilhamos: a rede de ensino monte-santense tem feito adesões a programas de formação continuada em nível estadual e federal, mas a criação de uma política formativa própria, com diretrizes, metas e estratégias contextuais, é uma demanda contemporânea.

Decerto, os programas de formação continuada de professores pensados em outras arenas discursivas trazem contribuições à docência, mas é crucial que a rede de ensino discuta os aspectos silenciados, as contribuições e as lacunas dos programas formativos já realizados no contexto municipal, visando elaborar uma política pública educacional própria. A respeito disso, trazemos à discussão a reflexão do professor Criativo, enunciada na questão livre, e a aspiração da professora Resistência, enunciada durante a entrevista narrativa:

A rede municipal precisa repensar a concepção de educação do campo e construir uma política pública de formação e de educação com ações e metas para realizar e alcançar a médio e longo prazo. Não dá para ficar somente fazendo adesão de programas estaduais ou federais e viver das descontinuidades. Meu desejo é que se possa criar uma política de educação própria, uma política da rede, nas escolas, nos polos (Criativo, 2023).

O nosso sonho é essa proposta: que saia das bases, que não venha de cima para baixo, mas que seja construído de baixo para cima. E não é uma proposta fácil, porque hoje a preocupação é que a gente pegue vários projetos, várias propostas de formação do governo, que venham direto para a escola. Então, assim [...], se a gente não lutar daqui do campo para levar para quem está lá da cidade, não vai ser o da cidade que vai pensar em nós, não (Professora Resistência, 2024).

Esses discursos nos levam a interpretar que os programas formativos são necessários, mas não suficientes para provocar mudanças de concepções, saberes e práticas educativas. A descontinuidade e as ações formativas sem nexos com o contexto de atuação põem em xeque a

efetividade do processo formativo e implicam no alcance das metas. Criativo, ao argumentar que “a rede municipal precisa repensar a concepção de educação do campo e construir uma política pública de formação e de educação”, leva-nos a compreender que a criação de uma política pública educacional é uma demanda educativa do contexto pesquisado, que poderá ser realizada a partir da escuta dos atores sociais, pois todo saber é local e socialmente construído.

A métrica desse processo é mobilizar a população campesina em prol de um projeto de educação construído pelos sujeitos e não para eles. Isso pressupõe, como enunciou a professora Resistência, uma proposta “que saia das bases, que não venha de cima para baixo, mas que seja construída de baixo para cima”. Para tanto, faz-se necessário valorizar os saberes locais, criar espaços de debates, formação continuada específica com os professores, participação efetiva da comunidade escolar e, como defende Caldart (2023), construir o inventário da realidade. Esse repertório de ações poderá fortalecer a conexão entre território, saberes e cultura local.

As demandas educativas e o contexto sociocultural da rede de ensino são as bases para discutir o que é essencial no processo educativo e, assim, estabelecer uma política educacional contextualmente referenciada, pois não adianta construir e anunciar uma proposta educacional descolada do contexto local, sem nexos com os anseios da comunidade escolar. Os programas de formação continuada pensados em outras esferas (estadual e federal) buscam solucionar problemas genéricos e do presente, e a educação contextualizada precisa ser estratégica, atuar à frente das demandas educacionais vigentes para construir outro e nosso futuro. Esse é o foco deste processo: reconhecer o campo como espaço de possibilidades formativas e de vidas cuja educação contextualizada é um antídoto para os reducionismos pedagógicos e as prescrições curriculares oriundas de uma educação fundamentada no paradigma urbano.

Esse processo exige mudança epistemológica nas formas de pensar e conceber a escola e a educação do campo na contemporaneidade. O professor Criativo, ao narrar sobre as novas demandas da educação no cenário atual, fez a seguinte reflexão:

É por isso que a escola, a escola precisa trabalhar um projeto pedagógico que coloque essas diversas culturas, as linguagens novas que estão nos celulares como foco de estudo, não só o livro didático ou tarefas impressas porque educação e cultura elas não estão em lados opostos, né verdade?... Então, as tecnologias digitais e as linguagens que estão nessas tecnologias precisam ser estudadas. Trazer o mundo para dentro da sala de aula, né? (Criativo, 2024).

Depreendemos, a partir desse enunciado, que o professor Criativo reconhece a urgência de a escola refletir os modos de atuação, trazendo para dentro de seus muros as linguagens que perfazem as formas de interação-comunicação inerentes às tecnologias digitais. Ao informar que “a escola precisa trabalhar um projeto pedagógico que coloque essas diversas culturas, as

linguagens novas que estão nos celulares como foco de estudo”, o professor leva-nos a entender que a escola precisa se apropriar dos *designs* para significar o ensino e a aprendizagem e criar *redesigns* necessários à convivência social e a comunicação discursiva da sociedade atual.

A narrativa do professor nos leva a refletir sobre a necessidade de integrar as tecnologias digitais aos processos educativos realizados no campo. Ao afirmar que “as linguagens que estão nessas tecnologias precisam ser estudadas”, o professor leva-nos a interpretar que a educação contextualizada não pode prescindir de trazer à discussão as questões relacionadas às TDIC e suas propiciações à docência no campo. Portanto, contextualizar a educação no campo não pode ser entendido como um processo limitado pelas paredes escolares, mas como parte inerente aos modos discursivos e de vida dos sujeitos e da sociedade contemporânea. Fato é que a educação contextualizada precisa considerar o entorno sociocultural da escola e as tecnologias digitais e suas linguagens específicas, na perspectiva de contemplar os conhecimentos historicamente construídos e valorizar as linguagens e as culturas emergentes no cotidiano escolar.

Interpretamos, ainda, que o professor Criativo demonstra compreender a importância de o professor integrar as tecnologias digitais de forma criativa e reflexiva, com vistas a englobar educação e cultura nesse processo: educação contextualizada. O desafio que se coloca à escola e ao professor do campo é entender a “sociedade atual, cada vez mais tecnológica, que provoca o surgimento de novas práticas sociais de leitura e escrita, exigindo que trabalhem para além dos letramentos, que busquemos, em nosso fazer pedagógico, desenvolver os multiletramentos” (Meotti, 2020, p. 272). Fato é que os multiletramentos ainda precisam ser melhor estudados nas escolas da rede de ensino pesquisada, como evidencia a professora Esperança:

Falando dos multiletramentos, hoje é muita informação, muita coisa nova, inclusive na BNCC — Base Nacional Comum Curricular — tem muita coisa sobre o multiletramento. Eu tenho muita dificuldade quando chego ali, porque: de que forma eu vou levar esse multiletramento para meus alunos tentarem fazer se eu não tenho recursos adequados? Então, assim, eu acredito que isso precisa melhorar muito, precisa chegar para nós, professores, para nós entender melhor como fazer, para aí a gente desenvolver como os alunos (Esperança, 2024).

Há aspectos relevantes na narrativa da professora Esperança que evidenciam a urgência de atos formativos com ênfase nos pressupostos dos multiletramentos, a fim de trazê-los à cena nos processos educativos agenciados no campo. Implica compreender que o trabalho docente com os multiletramentos não se limita a recursos tecnológicos, mas à significação responsiva dos fatores tecnológicos, econômicos e socioculturais que transformam as formas de interação-comunicação dos sujeitos. Dessa forma, além da necessidade formativa com os professores,

como argumenta a professora Esperança, faz-se necessária uma mudança de postura nas formas de ensinar e aprender, na perspectiva de encadear a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural, traduzindo-se em uma educação contextualizada enraizada nos multiletramentos.

Formar e formar-se na perspectiva dos multiletramentos implica exercitar a curiosidade epistemológica para navegar entre redes e telas, abrindo-se à diversidade cultural, linguística e tecnológica presente na sociedade contemporânea. Essa abertura epistêmica pode proporcionar um trabalho formativo com a criação de aplicativos educacionais, produção de *podcasts*, vídeos e murais digitais sobre as experiências didático-pedagógicas exitosas, criação de quiz ou memes com fins pedagógicos, uso de ferramentas e serviços da Google etc. Essas veredas digitais criam espaços para exercitar a autonomia docente, proporcionando aos professores repensar as concepções e ressignificar os modos de ensinar e aprender.

Sobre o tema multiletramentos, a professora Encantadora, durante a entrevista narrativa, informou: “É crucial que os professores compreendam que os multiletramentos reconhecem a multiplicidade de culturas existentes na sociedade [atual] e estimulam a criatividade, a inovação e oportunizam aos professores utilizar diferentes recursos e novos métodos”. Interpretamos, a partir dessa narrativa, que a professora chama atenção para o fato de que os multiletramentos têm, em seu bojo, uma abordagem político-pedagógica que desafia a universalização curricular e provoca os professores a considerar e a intercambiar as diferentes culturas e linguagens inerentes ao cotidiano escolar nas práticas docentes. Compreender os multiletramentos como abordagem político-pedagógica implica assumir uma postura ética, responsiva e comprometida com a transformação social por meio da educação em qualquer espaço-tempo.

Portanto, é necessário um processo educativo pautado nas múltiplas linguagens e nos modos de interação-comunicação contemporâneos, integrado aos novos modos de significação que são potencializados pelas tecnologias digitais. Em outras palavras, é necessária uma pedagogia que proponha “uma redefinição de textos e práticas, movendo o campo do *letramento* (no singular) para os *letramentos* (no plural), ao reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 19) na sociedade atual.

Considerar esse processo e instaurar uma nova pedagogia educativa significa reconhecer que as tecnologias digitais remodelam as formas como usamos a linguagem. Logo, “professores e alunos devem se ver como participantes ativos na mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais” (GNL, 2021, p. 107). Essa construção exige mudanças educacional, cultural, política e epistemológica para redefinir as funções dos atores sociais da escola e, por conseguinte, construir uma formação respaldada nos multiletramentos, visando a uma educação preocupada com outros futuros e *designers* sociais.

#### 4.4 ATOS FORMATIVOS E MULTILETRAMENTOS: “É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS”

*Ou a gente se atualiza ou nós seremos engolidos,  
porque os nossos alunos estão cada dia mais  
usuários, mais ativos, e eles estão aprendendo muito  
com isso, inclusive para nos confrontar em sala de  
aula.*  
(Professora Resistência, 2024)

A sentença que inaugura essas reflexões traz à cena questões essenciais sobre os desafios contemporâneos da docência no contexto das transformações socioculturais tecnológicas. O uso da expressão “ou a gente se atualiza ou nós seremos engolidos” aponta para a necessidade de formação para o uso das tecnologias digitais nos processos educativos e revela uma consciência crítico-reflexiva do papel do professor na sociedade contemporânea.

Articular formação continuada de professores, educação do campo e multiletramentos é uma operação teórica de relevância social-acadêmica para construir atos formativos *no e a partir* de contexto. A tessitura dessas reflexões estabelece trilhas para compreender que a formação continuada precisa considerar as condições situacionais da educação, integrar-se ao cotidiano escolar e contemplar as experiências dos professores. A formação, sob essas premissas considera os porquês, o para quê e o para quem é realizada a ação formativa, mas exige políticas de formação *com*, e não *para*, os professores (Oliveira, 2019; Oliveira; Silva, 2019). É preciso ouvir os docentes sobre seus anseios formativos para subverter a concepção verticalizada de formação que concebe os formadores como produtores de conhecimento e os professores como os executores de técnicas (Tardif, 2014), de modo a promover políticas de formação colaborativa e situada que atendam às especificidades e necessidades contextuais.

As escrevivências com a formação no contexto monte-santense, as realidades empíricas e as leituras teóricas realizadas apontam que os multiletramentos podem se constituir como linhas de fuga para a promoção de políticas formativas que enfatizam a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens com os professores do campo. Diante disso, é relevante promover atos formativos que levem o professor a entender que a coexistência de diferentes linguagens é uma prática social necessária à interação verbal contemporânea, e que essa multiplicidade de linguagens é um vetor para que professores e alunos reflitam sobre os problemas sociais, com o intuito de construir outros *designers* e futuros sociais.

As reminiscências desse processo podem abrir veredas epistemológicas para construir uma formação (e uma educação) no e do campo, derivada dos saberes culturais, históricos e dos modos de vida da população campesina. Elaborar diretrizes, metas e atos formativos com os

sujeitos, com foco em ações e políticas educativas combinadas com a realidade sociocultural do campo, pode ser linha de fuga para a comunidade escolar monte-santense deixar de estar diante da educação do campo para vivê-la na prática social. Considerando a participação dos professores como movimento central durante os atos formativos, é necessário ouvi-los sobre seus problemas contextuais e sobre suas demandas formativas, tendo o cotidiano escolar e as práticas como ponto de partida para uma formação cuja colaboração é aspecto fundamental.

Nessa perspectiva, segundo Davis *et al.* (2012, p. 17), “a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional”. O estudo e a reflexão sobre a própria prática na arena escolar podem significar a docência, haja vista que “os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante” (Davis *et al.*, 2012, p. 17). Ao provocar a imersão teórico-prática no cotidiano escolar, as partilhas de saberes e práticas, as discussões colaborativas e os estudos de casos concretos, a formação na e a partir da arena escolar torna-se uma chave-mestra para significar a formação e a educação no contexto do campo.

Entender que a formação de professores do campo precisa acontecer sob os postulados dos multiletramentos é um caminho possível para subverter o paradigma urbano de ensino que predomina nas escolas do campo e, por conseguinte, garantir uma educação contextualizada. Esse movimento, cuja formação deriva da prática situada em direção à prática transformada, é uma demanda formativa contemporânea que postula a mobilização dos atores educacionais para repensar a formação e a educação que interessa ao povo do campo; políticas educacionais intercambiadas com a vida no contexto escolar; e uma formação continuada que intersecciona teoria e prática no contexto de atuação docente.

Desse traçado de reflexões e postulados emerge uma elaboração central: a formação continuada, fundamentada nos multiletramentos, precisa focalizar a integração das tecnologias digitais à práxis, mas caracteriza-se como ato formativo que parte das experiências e culturas de referência dos professores, focalizando os gêneros, as mídias e as linguagens, e as relações dialógicas que os sujeitos estabelecem em busca de um enfoque crítico, pluralista, responsivo e emancipatório nos processos de formação e significação da docência no campo.

A formação continuada de professores — do campo à cidade — não se resume somente à especialização, cursos de extensão e aperfeiçoamento, palestras ou ações chanceladas por órgãos formadores, mas engloba um movimento contínuo de aprendizagem cuja primazia é a reflexão crítica sobre a própria prática. A formação continuada precisa trazer à discussão o cotidiano do professor, as experiências e os saberes docentes, na perspectiva de problematizar

e ressignificar a docência em um cenário vivo e movediço, permeado por outros sujeitos que demandam outras pedagogias, como nos ensina Arroyo (2014). Na prática, se há necessidade de outras pedagogias, é prudente construir outra perspectiva de formação continuada.

Nessa perspectiva, com as limitações estruturais e tecnológicas que permeiam o campo, é pertinente constituir um coletivo docente, visando realizar estudos e discussões colaborativas, presencialmente ou por meio de mídias digitais; produzir narrativas orais e visuais a partir das experiências cotidianas; elaborar projetos didáticos de forma colaborativa; ou desenvolver atos formativos com foco na produção de materiais didáticos com os recursos disponíveis na escola. São alternativas viáveis que subvertem as limitações estruturais e formativas, ampliando a visão dos professores sobre os multiletramentos e sua aplicabilidade no espaço escolar.

Partimos dessa premissa para defender uma formação continuada de professores cujo foco seja combater o desperdício de experiências, para tornar visíveis as iniciativas e as ações alternativas recriadas cotidianamente pelos atores sociais (Santos, 2002). O caminho a seguir é construir uma formação *na e a partir* do contexto de atuação, cujos atos formativos possibilitem questionar as formações pré-estabelecidas e a monocultura do saber em um espaço fecundo de saberes e experiências: o campo. É preciso, pois, esperar e construir outros atos formativos, visando transformar as experiências em conhecimento e converter a teoria em ações, práticas e etnométodos contemporâneos no espaço-tempo de atuação docente.

O caminho é longo e sinuoso, mas uma luz para este caminhar é conceber que a troca de experiências e a partilha de etnométodos consolidam os espaços de formação colaborativa, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formando (Nóvoa, 1995). Essa é uma concepção formativa na qual a prática é o eixo central das reflexões para repensar a formação continuada e a educação contextualizada no campo, visando à substituição das prescrições formacionais por atos formativos situados, com base nos multiletramentos.

A métrica desse processo é colocar as fases centrais das sessões reflexivas formativas em diálogo com os processos de conhecimento dos multiletramentos, visando problematizar o contexto educacional, as formações realizadas e agenciar uma formação contextualizada, com os professores. A partir das premissas da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), realizar-se-ão quatro momentos: descrever as ações formativas e a prática, experienciando o conhecido e o novo; informar as opções formativas e pedagógicas por nomeação e com teoria; confrontar as relações teoria e prática inerentes à formação e à docência no campo a partir da análise funcional e crítica; e reconstruir a formação e a docência com base na apropriação crítica e criativa. Ao partir da prática situada e buscar a transformação desta, esses processos de reflexividade podem desvelar vivências e concepções plurais em relação ao objeto de estudo.

Para operacionalizar a reflexão crítico-colaborativa, há questões centrais ao debate em cada um dos momentos supramencionados. Para descrever as ações formativas e as práticas docentes, experienciando o conhecido e o novo, os professores, atores sociais, serão provocados a responder estas perguntas: O que aprendi nas formações? O que faço cotidianamente em sala de aula? A descrição minuciosa leva ao distanciamento das ações e provoca a pensar sobre os aprendizados construídos e as escolhas realizadas no cotidiano da escola.

O exercício de informar as escolhas pedagógicas e formativas por nomeação e com teoria provoca os professores, colaboradores da pesquisa, a responder estas questões: Quais as origens e os sentidos dessas práticas? Por que realizo essas práticas? Com base em quem me apropriei dessas ações e práticas? Ao responder essas perguntas, os professores refletiram sobre as origens de suas concepções teórico-metodológicas, meditaram sobre os significados de suas ações e discutiram as práticas necessárias a um agir responsivo e contextual.

O ato de confrontar as relações teoria e prática intrínsecas à formação e à docência no campo, a partir da análise funcional e crítica, exige responder: Quais as contribuições teórico-práticas das formações? Qual a função social das práticas que realizo? Quais as relações entre a prática e o cotidiano? Essas práticas servem a quais interesses? Quais linguagens coloco em discussão em minhas práticas? A reflexão colaborativa (Ibiapina, 2008) sobre essas questões permitiu entender os significados das práticas e os etnométodos contextualmente reconstruídos e referenciados pelos professores colaboradores.

Por fim, reconstruir a formação e a docência com base na apropriação crítica e criativa exige responder a estas questões: Como posso agir pedagogicamente diferente? O que preciso fazer para ressignificar minha prática? Realizar as sessões reflexivas formativas a partir desses movimentos constituiu-se como atos formativos colaborativos e situados, já que possibilitou a reflexão crítica sobre formação continuada, práticas pedagógicas, contexto educativo, políticas educacionais, multisseriado, proposta curricular etc.

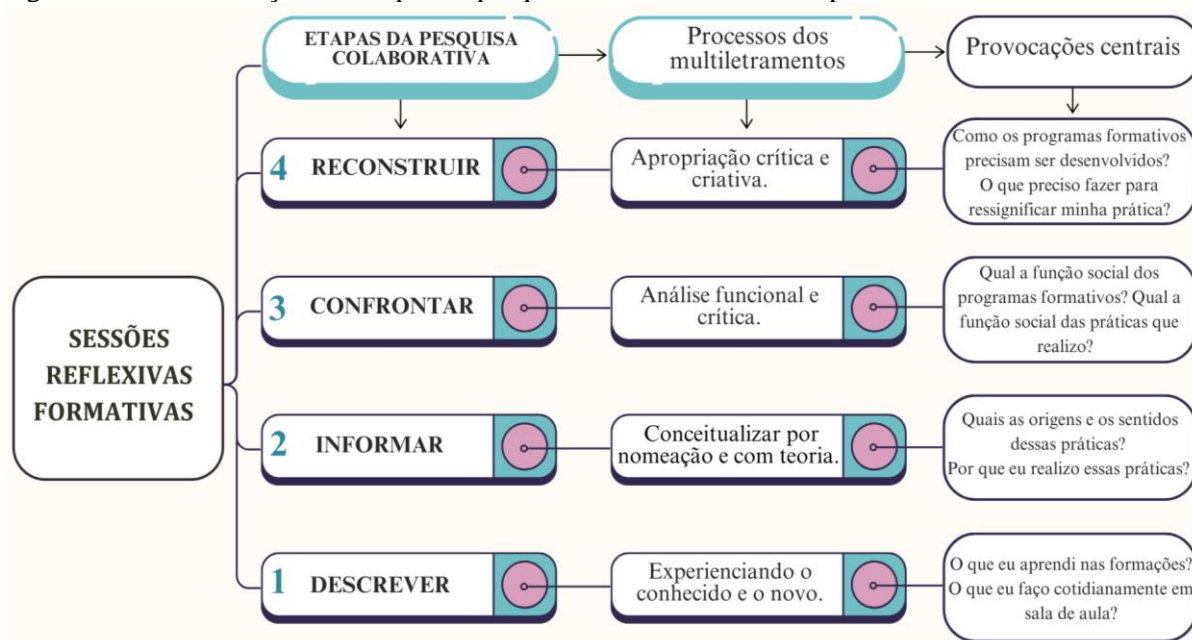
Os movimentos epistêmicos realizados nas sessões reflexivas, visando agenciar espaços para discussão colaborativa sobre a formação continuada e os etnométodos que utilizam para significar e transformar a docência, colocam em discussão, com os professores, as experiências e as escrituras educacionais a partir dos diferentes contextos de atuação, trazendo à cena a realidade formativa da rede sob a ótica dos docentes. Ao problematizar os desafios cotidianos, as experiências docentes, as concepções educativas e os etnométodos, os professores puderam significar suas práticas e contribuíram para a formação do coletivo docente.

Envolver-se nesse movimento de problematizar e mediar as discussões nos provocou a refletir sobre as compreensões elaboradas, colocando nas formulações outras percepções para

atualizar e produzir novos sentidos. Durante as discussões colaborativas, as experiências foram referenciadas e ampliadas pela linguagem, permitindo-nos entender que a linguagem entretece as experiências, significa os saberes e transforma as práticas docentes. Os diálogos, oriundos da interação entre pesquisador e interlocutores, levaram-nos a inferir que os nossos argumentos são referendados pelos múltiplos discursos dos professores, enunciados nas sessões reflexivas.

A imersão nos discursos, oriundos das sessões reflexivas, sedimentou a ideia de que os professores colaboradores são os agentes sociais e os protagonistas da pesquisa. É por isso que, em consonância com a perspectiva teórico-conceitual, a tessitura deste subcapítulo traz à cena os discursos e as inferências que validam ou apresentam novas perspectivas às elaborações já realizadas, pois entendemos que os saberes e fazeres docentes, expressos nas discussões, são as fontes empíricas e as teorias referenciadas que oxigenam esta investigação. Com base nessas reflexões, sintetizamos, na Figura 11, a conexão epistêmica realizada entre as etapas da pesquisa colaborativa e os processos de conhecimento dos multiletramentos.

Figura 11 — Combinação das etapas da pesquisa colaborativa com os processos dos multiletramentos.



Fonte: Elaborada pela pesquisado.

As etapas da pesquisa colaborativa e os processos dos multiletramentos provocaram outros olhares sobre a formação continuada de professores, pois a escuta, o diálogo e o respeito aos interlocutores e seus contextos permearam as discussões. Fato é que a descrição das origens e dos sentidos das formações e das práticas, realizada na sessão reflexiva I, intitulada *Formação continuada: implicações e aprendizados das/nas formações*, colocou em evidência as práticas, concepções e aprendizados oriundos das formações continuadas das quais os docentes participaram. Para instaurar as reflexões construídas, trazemos à discussão estes enunciados:

Quando foi instituído os programas [PNAIC e Pacto Estadual] lá no início, meados de 2012, foi como se tivesse trazido a luz para muitos professores, porque ali possibilitou que o professor pudesse estudar, pudesse conhecer um pouco mais das teorias da educação e pudesse tornar sua sala de aula em um laboratório, porque aquilo que ele aprendia na formação continuada, ele colocava em prática em sua sala de aula. [...] Eu vejo que muitos professores ainda seguem toda aquela rotina com a acolhida, com a leitura de leite, com tudo organizadinho nos tempos certinho para que o aluno possa acompanhar e, ao mesmo tempo, possa ser um sujeito ativo (Freiriano, 2025).

Em meados de 2012, veio o PNAIC, que trouxe uma roupagem nova para nós e que nos ajudou até hoje. Era uma formação que deu muito certo no nosso município. É, eu anotei aqui a leitura deleite. Foi um período rico para nós, de muita aprendizagem, porque nós utilizávamos aqueles cadernos onde nós via, estudávamos, depois nós organizávamos de que forma nós iríamos levar aquela atividade, aquela ludicidade. [...] Mas nós já tínhamos a prática, porém nós não tínhamos a teoria (Esperança, 2025).

Nesses discursos, podemos inferir que os professores trazem as reminiscências teórico-práticas da formação continuada e destacam a natureza dinâmica e responsiva da formação e da docência, dada a necessidade de o professor conhecer os fundamentos teóricos e transformá-los em ações e práticas cujo foco seja a formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformativos. Esse processo exige compreender que teoria e prática se retroalimentam — uma não é contrária à outra. Implica dizer que a formação precisa articular teorias e práticas, a fim de agenciar “interação da escola com a cultura e a história da população local, a necessidade de preparar espaços para as reflexões profissionais, além de se oferecer oportunidades de desenvolvimento da consciência política dos professores sobre os aspectos defendidos pela Educação do Campo” (Degrande; Gomes, 2021, p. 56), visando a uma atuação crítica, responsiva e transformadora.

A dinâmica de colocar em prática os aprendizados construídos nas formações, pontuada pelo professor Freiriano, provoca experienciação e reflexão na ação, contribuindo para construir teoria-prática-transformadora. O movimento de experienciar atividades das ações formativas, conforme Costa (2018), é o ponto nodal para produzir experiências e sentidos em direção a uma mudança de prática do professor — processo que fortalece os atos formativos e o fazer docente. Ao dizer que os programas formativos “trouxeram a luz”, o professor Freiriano sugere que havia uma carência de formação continuada na rede de ensino antes do recorte temporal estudado.

O professor Freiriano enfatiza um dos princípios medulares da formação continuada: a ressignificação da prática docente à luz da reflexão crítica. Essa interpretação surge quando o professor afirma que a sala de aula pode ser concebida como um “laboratório” no qual é possível experimentar, testar e aplicar os aprendizados construídos nas formações. Há, ainda, no discurso do professor Freiriano, uma ênfase na estruturação e intencionalidade das rotinas pedagógicas,

com foco na participação ativa dos alunos, evidenciando que os programas citados contribuíram para a promoção de práticas pedagógicas planejadas e centradas na formação integral.

No discurso da professora Esperança, inferimos que a docente apresenta uma percepção positiva das implicações do PNAIC à formação, destacando-o como um momento significativo de transformação. A metáfora “roupagem nova” denota que as formações ajudaram a renovar e a ressignificar as práticas pedagógicas, e a expressão “nos ajudou até hoje” aponta apropriação dos conhecimentos e práticas estudadas, bem como implicações significativas à docência. Ao dizer que “nós já tínhamos a prática, porém nós não tínhamos a teoria”, a professora reconhece, de forma explícita, que havia uma lacuna entre teoria e prática. Essa inferência elucida que muitos professores da educação básica constroem suas práticas a partir da experiência cotidiana, mas necessitam de bases teóricas que os possibilitem compreender, fundamentar e aprimorar as práticas pedagógicas. Ademais, inferimos que o PNAIC trouxe respaldo teórico e consciência pedagógica aos professores cursistas, pois os cadernos de formação serviram de apoio teórico-metodológico e de orientações didático-pedagógicas.

As reminiscências desse movimento levaram os docentes a trazer à discussão aspectos relacionados às práticas situadas, tendo o experienciar o conhecido e o novo como pressupostos para desconstruir as representações da linguagem que atravessam as proposições engendradas nos programas de formação continuada pensados e disseminados de forma vertical. Nesse viés, os professores Literário e Resistência apresentaram as seguintes reflexões:

Quando a gente fala de formação continuada, todo este processo se caracteriza como uma formação continuada, ao meu entendimento, porque eu penso que a formação continuada é o processo contínuo de aprimoramento e atualização profissional, desde um uma reunião coletiva de AC, esses encontros, então, eu acredito que quando você discute meios, estratégias, possibilidades de aprimoramento, de melhoria do ensino, é uma formação continuada. Eu imagino que não existe um modelo ou um projeto de educação pronto e acabado, porque cada realidade ela é distinta (Literário, 2025).

Eu sempre digo assim: que todos esses programas nos afetaram positivamente, que hoje a gente não passa, independente de qualquer programa de formação que chegue, a gente nunca vai abandonar o que nós conseguimos aprender durante esses anos nessas formações, né? O PNAIC foi um dos programas que mais revolucionou a educação no tempo dele. Sempre tinha a leitura deleite e a questão da roda da oralidade para discutir os textos que a gente trazia de forma crítica na sala de aula (Resistência, 2025).

Nesse momento de interlocução, os professores enfatizam dois movimentos: a) os atos formativos como construções dialógicas e colaborativas; b) a significação da docência a partir

de proposições e práticas de construção crítica do conhecimento. Esses processos epistêmicos exigem convivência, no seu sentido preciso: viver com, trabalhar com e pensar com os outros.

Do enunciado do professor Literário, inferimos que o docente apresenta uma concepção ampla sobre a formação continuada, concebendo-a como um processo dinâmico, permanente e contextualizado. O professor valoriza os saberes construídos nos diversos espaços formativos (reuniões de ACs, encontros pedagógicos, reuniões coletivas) como movimentos epistêmicos que legitimam a formação em devir. Essa perspectiva consolida o conceito de atos formativos, discutido nesta tese, e rompe com a reducionista concepção de que a formação só acontece em espaços ou cursos cancelados por instituições de ensino superior.

Outro aspecto relevante no discurso do professor é o reconhecimento da inexistência de um modelo educacional único. Ao dizer que “não existe um modelo ou um projeto de educação pronto e acabado”, leva-nos a refletir sobre os diversos contextos escolares e a multiplicidade de culturas e linguagens que reivindicam práticas multiletradas. Essa compreensão crítica é uma condição *sine qua non* para desconstruir as representações de linguagens incrustadas nas ações formativas e problematizá-las, na arena escolar, visando trazer as culturas, as linguagens e as demandas educacionais dos professores para o centro do processo formativo.

Sob essa mesma perspectiva, a professora Resistência valoriza a formação continuada e demonstra apropriação das noções estudadas. Ao enunciar que “a gente nunca vai abandonar o que nós conseguimos aprender durante esses anos nessas formações”, a professora Resistência revela autonomia docente e concebe a formação como eixo estruturante e não transitório das práticas pedagógicas. Ao citar estratégias didático-pedagógicas, como a leitura deleite e a roda da oralidade, demonstra que o PNAIC trouxe e deixou marcas concretas na prática docente, contribuindo para uma abordagem crítico-reflexiva no processo de alfabetização.

O caráter revolucionário do programa, apontado pela professora, elucida que a formação continuada é um processo transformador, sobretudo quando apresenta continuidade e nexos com o contexto de atuação dos professores. É nessa perspectiva que os docentes, durante a sessão reflexiva II, denominada *Formação docente e multiletramentos: origens e sentidos das práticas pedagógicas*, informaram, por nomeação e com teoria, as escolhas formativas e os sentidos do fazer docente cotidiano:

É, você é assim, a gente sabe que encontramos as nossas práticas nas teorias, né? Naquelas tão sonhadas teorias. É isso que nos vem, por exemplo, a teoria do construtivismo, né? Vou lembrar da teoria de Saviani, de Paulo Freire. É o que a gente vê, é o que a gente busca nas formações (Inovação, 2025).

As origens e os sentidos das práticas são as formações que já participei e as necessidades dos educandos. Eu considero o público que estou atuando e o

que fazer para desenvolver o letramento e algo significativo para os alunos (Resiliente, 2025).

É falar sobre, né, os métodos, as pedagogias ficam, né, eu acho que nós, professor, nós planejamos de um jeito, chega na sala de aula, ela fica, né, pegando um pedacinho de cada hora, trabalha com as palavras geradoras de Paulo Freire, não é isso? Vai lá na Emília Ferreira, né, para tá vendo o nível de desenvolvimento, especialmente de escrita de nossos educandos, né, e vai construindo esse conhecimento, né, e buscando sempre fornecer o melhor, né, para nossos atendidos, viu? (Pesquisador, 2025).

A partir desses discursos compreendemos que o fazer docente é subsidiado pelas teorias estudadas durante os processos formativos. Ao dizer que “encontramos as nossas práticas nas teorias”, a professora Inovação nos leva a interpretar que as práticas são legitimadas por teorias existentes — as práticas precedem as teorias e, posteriormente, são validadas por elas. A docente reconhece a relevância das teorias pedagógicas críticas e construtivistas, mas insinua que, muitas vezes são “sonhadas”, não aplicadas contextualmente. Por fim, a sentença “É o que a gente vê, é o que a gente busca nas formações” indica constante busca por referenciais teóricos ofertados em ações formativas, com o foco de coadunar teorias e práticas.

Em seu discurso, o professor Resiliente demonstra a ideia de que a prática não é neutra nem improvisada, mas fundamentada nas teorias e no contexto escolar. O professor reconhece que sua atuação docente se (re)constrói por meio da articulação entre o conhecimento adquirido nas formações e as demandas contextuais. Ao dizer que “As origens e os sentidos das práticas são as formações que já participei e as necessidades dos educandos”, o professor revela uma concepção abrangente da docência, fundamentada na perspectiva de que a formação continuada e o conhecimento contextual são elementos centrais para ações pedagógicas transformadoras. O verbo “considerar”, presente na sentença “Eu considero o público que estou atuando e o que fazer para desenvolver o letramento e algo significativo para os alunos”, implica análise e escuta responsiva para contextualizar as práticas, assegurando uma abordagem cujos letramentos e os multiletramentos sejam os pilares de uma formação pluralista, contextualizada e emancipatória.

As palavras do professor Pesquisador revelam um docente reflexivo, prático e ético, que equilibra as idealizações pedagógicas com a complexidade do cotidiano escolar. Ao dizer “vai construindo esse conhecimento, né, e buscando sempre fornecer o melhor”, leva-nos a inferir que o professor constrói sua prática a partir da escuta, da observação e da constante reinvenção. Seu discurso valoriza a articulação crítica das concepções de Paulo Freire e de Emília Ferreiro (estudadas nas formações do PNAIC), mas elucida que o contexto exige ações responsivas para combinar domínio teórico com as práticas situadas e o compromisso com o outro.

Essa perspectiva mostra que a linguagem e o conhecimento são construídos na relação com outras vozes, discursos e textos, considerando cada espaço-tempo da vida cotidiana. Trata-se de uma concepção formativa baseada em estudos clássicos e na interação constante entre os sujeitos. A respeito disso, Bakhtin (2011, p. 294-295, grifos do autor) afirma:

A experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* — mais ou menos criador — das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância.

Os argumentos do autor nos levam a interpretar que a palavra do “outro” é carregada de nuances valorativas e ideológicas, mas, quando a assimilamos e reelaboramos os seus sentidos, atribuímos percepções aos enunciados, às palavras. Portanto, as relações entre as diversificadas experiências, referências, sujeitos e contextos vão transformando os professores e suas práticas.

Para equilibrar as perspectivas teóricas com o cotidiano escolar, o professor Freiriano, em um momento da sessão reflexiva, fez esta ponderação: “Entender as necessidades reais da educação e a gente olhar mais para o nosso chão, para a nossa realidade local”. Esse discurso expressa uma visão de educação engajada com o contexto local, construída a partir da escuta e das raízes do território; uma educação que rejeita soluções genéricas e descontextualizadas. Ao destacar que é preciso “olhar mais para o nosso chão”, o professor sugere que muitas propostas educativas são baseadas em modelos externos, movimento que exige organização dos coletivos escolares para discutir e construir uma educação mais colaborativa e situada.

A metáfora “nosso chão”, em nossa interpretação, representa o lugar de pertencimento, a vivência cotidiana da comunidade escolar, aquilo que se sente e conhece. Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre as ações de formação da rede de ensino e suas conexões com o chão da escola. A professora Esperança, em seu discurso, traz à discussão a separação entre o pensar e o fazer, entre o planejar e o praticar:

Quando eu falo aqui, quando eu questiono a pergunta, o que os coordenadores estão fazendo, muitas coisas, tá tudo muito lindo, as formações encantadoras, é material apresentado para nós adequado a tudo o que nós estamos fazendo. Porém, quando a gente chega no chão da escola, a problemática é outra. Entendeu? (Esperança, 2025).

No discurso da professora Esperança, interpretamos a dicotomia entre o planejamento e a prática da sala de aula. Mesmo com formações e materiais bem planejados, as complexidades,

as contradições e as contingências do fazer docente exigem outras experiências. A falta de nexo entre teoria e prática é uma denúncia explícita nesse discurso, pois, ao dizer “Porém, quando a gente chega no chão da escola, a problemática é outra”, a professora opõe duas realidades: o planejamento estruturado e o cotidiano docente. Essa oposição acontece porque o chão da sala de aula representa os múltiplos desafios da realidade concreta, muitas vezes ignorados por instâncias externas, responsáveis por elaborar o plano teórico dos programas formativos.

Interpretamos, ainda, na fala da professora Esperança, que a metáfora “chão da escola” carrega consigo uma conotação de esforço diário e de confronto com as condições de trabalho da professora: diferentes níveis de aprendizagem, falta de estrutura pedagógica, desigualdades sociais dos alunos, sobrecarga de trabalho docente etc. Ao finalizar em tom provocativo, com um efusivo “Entendeu?”, ela faz um apelo à escuta, um pedido de validação das experiências e do contexto, que precisam ser compreendidos e levados a sério. Mais que isso: marca o discurso como um ato político, de denúncia e resistência pedagógica em contínuo devir.

O professor Freiriano, ao discutir as reflexões da professora Esperança, fez a seguinte observação: “Tem muita gente hoje nos dizendo o que fazer: oh, faça isso, faça aquilo... mas raramente você encontra uma pessoa que diz: Ó, como vamos fazer?”. Esse discurso denuncia a formação vertical, que prescreve ações sem diálogo e, por conseguinte, desvaloriza os saberes, as experiências e a autonomia docente. Em compensação, reivindica uma formação construída a partir da escuta, do diálogo e da colaboração.

A provocação “como vamos fazer?” evoca a concepção de diálogo e colaboração como eixo fundante do ensinar e do aprender, lembrando os ideais de Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido*, na qual o autor defende que ensinar e aprender são atos coletivos e políticos, não processos de transmissão mecânica. Representa, ainda, um convite à ação coletiva, à construção democrática do conhecimento e ao reconhecimento do professor como agente social, ator, autor e protagonista das práticas educativas, não como mero executor de técnicas e práticas.

Um outro fato, para o qual as discussões realizadas nesta sessão nos chamam a atenção, diz respeito às eventuais referências dos professores ao conceito de multiletramentos. Esse aspecto e a ausência de estudos e ênfase nas concepções que fundamentam esse domínio nos programas de formação continuada realizados na rede de ensino monte-santense levam-nos a inferir que essa noção ainda não foi amplamente discutida e compreendida no contexto pesquisado. Sanar essa lacuna formativa pode ser uma chave-mestra para transformar os modos de ensinar e aprender, pois a educação contextualizada no campo não pode prescindir do trabalho ético e responsivo com a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens que constitui os textos na sociedade atual. Decerto, a educação contextualizada

exige formação e aprendizagens contextuais, interativas, participativas e mobilizadoras de outros paradigmas e epistemologias.

As demandas do coletivo docente, no sentido de agenciar uma formação colaborativa e situada, foram sendo reveladas durante os diálogos e interlocuções deste estudo. Nesse sentido, realizar sessões reflexivas formativas com os professores colaboradores, um dos objetivos desta pesquisa, proporcionou não somente diálogos e formação colaborativa, como também trouxe à cena reivindicações formativas contemporâneas dos interlocutores da pesquisa.

Ao informar as origens e os sentidos das práticas, os professores demonstram não apenas compreensão teórica, mas também experiência na construção de outros sentidos à docência. Durante a sessão reflexiva III, *FormAÇÃO e educação do campo: relações entre teoria, prática e cotidiano escolar*, os docentes confrontaram, a partir da análise funcional e crítica, as relações entre teoria e prática intrínsecas à formação e à docência no campo.

O menino vai ter mais facilidade para ele aprender quando se está se falando do plantio e da colheita, porque é algo que ele tá lidando com as próprias mãos, né? Se você tá falando de algo que o menino tá vendo todos os dias e ele conhece, é aprendido dele. Facilita muito ele pegar aquele assunto (Inovação, 2025).

A prática e o cotidiano é uma das partes, eu anotei aqui, vou ler, é uma prática e o cotidiano é uma das partes importantes do nosso dia a dia, pois uma depende da outra. A prática e o cotidiano, uma depende da outra, uma tá dentro da outra (Esperança, 2025).

No enunciado da professora Inovação, inferimos que a docente destaca uma perspectiva de educação cuja realidade concreta dos alunos é o fio condutor para um aprendizado engajado. O exemplo do plantio e da colheita, atividades ligadas à terra e comuns na vida dos estudantes do campo, denota que a educação contextualizada — aquela na qual o saber escolar dialoga com os saberes populares e comunitários — precisa fazer parte do projeto educacional. Ao dizer “Se você tá falando de algo que o menino tá vendo todos os dias e ele conhece, é aprendido dele”, a professora tece uma crítica ao paradigma urbano que ignora a cultura dos estudantes do campo e traz à cena a educação contextualizada, que rejeita o ensino descolado da realidade e aposta nas experiências concretas como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem.

Ao discutir as relações das formações continuadas com a prática e o cotidiano escolar, a professora Esperança destaca a interdependência entre prática e cotidiano escolar. Ao afirmar que “uma depende da outra” e que “uma tá dentro da outra”, a professora reconhece que a docência só adquire sentido quando está ancorada nas experiências e relações humanas vividas no contexto escolar. Com efeito, o discurso da professora dialoga com a perspectiva de Tardif

(2014), quando defende que o saber docente é constituído pelas experiências cotidianas e pelas relações concretas estabelecidas com os sujeitos e os contextos da prática.

Essa visão ampla da relação entre a formação e o cotidiano escolar é relevante para a docência, pois ressalta que a interconexão surge não apenas na introdução de novos conceitos, mas na maneira como os conceitos existentes são apresentados e abordados. Assim, a professora Esperança frisa a necessidade de se pensar em uma docência situada e reflexiva, que valorize o contexto escolar como espaço de construção de saberes, visto que é no cotidiano escolar que o professor se posiciona, reflete, age e se transforma.

Uma educação situada pressupõe, dentre tantas ações necessárias ao contexto estudado, subverter a padronização do calendário escolar. Apesar de as escolas se situarem no campo, como afirmou o professor Freiriano, no decorrer da sessão reflexiva III, “O município tem um calendário padrão, tanto para a sede quanto para a zona rural. E não leva em consideração o período do plantio, período da colheita”. Esse discurso mostra que a educação no contexto do campo é balizada pelo paradigma urbano e revela padronização em oposição à diversidade, a invisibilidade das práticas camponesas e as implicações ético-políticas à formação cidadã.

O calendário escolar padrão indica que são criadas políticas educacionais únicas para contextos distintos. Na prática, ao impor um calendário uniforme, o sistema educacional ignora a diversidade econômica e sociocultural, além dos modos de vida intrínsecos à vida no campo. Ao ignorar os períodos do plantio e da colheita, o sistema educacional invisibiliza as práticas e os modos de vida camponeses, impondo-lhes dificuldades concretas. De fato, ao desconsiderar os períodos de plantio e colheita, o calendário escolar padrão reforça a marginalização histórica das populações campesina e amplia as desigualdades de acesso e permanência a uma educação de qualidade social. Em síntese, o professor Freiriano denuncia a educação urbanocêntrica e, ao mesmo tempo, reivindica uma educação contextualizada no campo.

As discussões agenciadas nesta sessão reflexiva destacaram a necessidade de transgredir o paradigma urbano e garantir uma educação pertinente e contextual, visto que “não é possível dissociar a organização da escola com a organização da sociedade” (Martins, 2020, p. 96). Essa contextualização não pode prescindir das culturas e linguagens contemporâneas:

Hoje a gente tem uma nova ruralidade. Se a gente olhar hoje, a gente tem a chegada da internet, a chegada dos jogos eletrônicos que acabam tomando espaço das crianças. Por que que eu falo das novas ruralidades? Hoje a gente tem as novas músicas que estão aí fazendo parte do dia a dia dos nossos alunos, que na maioria das vezes é ignorada ou reprimida. Nós temos as novas formas de produção de texto, os *memes*, não sei o que lá, que é tanta coisa nova que a gente se perde, né, ou nova maneira de comunicação do aluno, né, com os *emojis*, com figurinha, tanta coisa (Freiriano, 2025).

Nesse enunciado, o professor Freiriano levanta aspectos vitais sobre as transformações socioculturais e tecnológicas que permeiam o contexto do campo e seus efeitos na educação. Ao apontar que vivenciamos “uma nova ruralidade”, o professor traz à cena a cultura escolar edificada a partir de estereótipos sobre o campo, que ignoram a diversidade de experiências e as mudanças provocadas pela expansão das tecnologias. Ao utilizar a noção de nova ruralidade, o professor nos leva a inferir que o campo é contemporâneo, conectado e atravessado por influências tecnológicas e midiáticas, desafiando modelos escolares que operam com visões reducionistas do campo, desconsiderando que a população campesina está inserida em redes digitais, ouve músicas contemporâneas e interage por meio de mídias e redes sociais.

O professor, ao dizer “a chegada da internet, a chegada dos jogos eletrônicos que acabam tomando espaço das crianças”, leva-nos a compreender que a cultura digital é uma realidade da população campesina. Diante disso, a escola precisa reconhecer e dialogar com as linguagens do contexto tecnológico, não as ignorar ou reprimi-las, como denunciou o docente. Considerar as culturas de referência dos alunos é um movimento que dialoga com o pensamento de Freire (2013), quando defende que a educação precisa partir da realidade do educando e respeitar suas culturas e vivências, e também com os pressupostos dos multiletramentos na medida em que as linguagens e culturas constituem o eixo central dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nas entrelinhas do discurso do professor Freiriano, é possível interpretar que há dificuldade dos professores em lidar com as mudanças culturais e tecnológicas, especialmente quando afirma: “É tanta coisa nova que a gente se perde, né”. Implica dizer que os professores precisam de espaços de formação colaborativa e situada, e a escola exige uma transformação estrutural e pedagógica, na perspectiva de torná-la um espaço em que os alunos se reconheçam em suas múltiplas dimensões, com vínculo com seu contexto, que é conectado, digital e híbrido.

A nova realidade tecnológica vivenciada pelos sujeitos do campo, problematizada pelo professor Freiriano, evidencia que as tecnologias digitais transformaram o contexto campesino em um espaço conectado, movediço e multiletrado. Essa nova conjuntura exige uma perspectiva formativa que prepare os professores para lidar com a diversidade cultural e de linguagens, bem como reconhecer a pluralidade de sujeitos que convivem no campo. Se há outros sujeitos e uma nova ruralidade, é necessária outra (e nossa) versão formativa.

À luz das reflexões de Rojo (2012) e do GNL (2021), a demanda educativa apresentada pelo professor Freiriano dialoga com a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos, que reconhece as múltiplas culturas e linguagens e os modos de interação e comunicação presentes na sociedade contemporânea. Essa concepção, sustentada pelos autores, exige que a instituição escolar se reinvente estrutural e pedagogicamente, visando reconhecer a diversidade cultural e

promover aprendizagens que integrem os mundos digitais, híbridos e conectados. Isso implica mudanças tecnológicas, de paradigmas e de etnométodos, visando construir e oxigenar espaços de aprendizagem que favoreçam o protagonismo docente e discente, promovendo a formação e a produção de sentidos a partir da conexão entre os saberes escolares e as práticas socioculturais nas quais os membros da comunidade escolar estão imersos.

Em outro momento da discussão, o docente expressou uma vereda epistemológica a ser construída e sedimentada na rede de ensino, na perspectiva de criar outros etnométodos e atuar de forma crítica, ética e responsiva em escolas do campo, no contexto das tecnologias digitais:

Agora, a gente precisa de quê? A gente precisa de formação para lidar com as tecnologias digitais, para poder manusear elas de forma correta e para poder ensinar os nossos alunos (Freiriano, 2025).

A partir desse extrato discursivo, inferimos que o professor Freiriano enfatiza a urgência de ações formativas com foco na integração das tecnologias digitais à prática pedagógica. Ao dizer “A gente precisa de formação para lidar com as tecnologias digitais”, o docente reconhece que há lacunas formativas e descortina uma questão medular da educação contemporânea: as tecnologias digitais estão presentes na escola, mas ainda falta formação docente específica para utilizá-las com fins pedagógicos. Para poder manusear as tecnologias digitais de forma correta, como deseja o professor, é preciso competência técnica e critérios pedagógicos para entender como e por que usá-las, de modo que as tecnologias ampliem as possibilidades pedagógicas de ensino, em vez de se tornarem meras ferramentas replicadoras de práticas habituais.

Ademais, inferimos, a partir do discurso do professor, que ele concebe e aborda questões primordiais sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais e a urgência de formação adequada para sua utilização pedagógica, ética, crítica e transformadoras. Ao ambicionar uma formação que o capacite “para poder ensinar os nossos alunos”, o professor reforça que as tecnologias, por si só, não ensinam; elas precisam ser mediadas pelos docentes, e essa mediação reivindica uma formação com foco na apropriação crítico-reflexiva e na criação de condições efetivas para reflexões e usos pedagógicos das tecnologias digitais. No contexto das culturas digitais, Moreira e Schlemmer (2020, p. 6) argumentam que:

A ênfase não está na tecnologia, sendo que esta atua como um ambiente promotor de redes de aprendizagem e conhecimento. O foco precisa estar nas condições que afetam a apropriação tecnológica, importando consigo um significativo incremento do sentido e da qualidade na educação.

Nessa perspectiva, as condições socioculturais, históricas e formativas influenciam na integração das tecnologias digitais e podem significar as práticas formativas e educativas dos atores sociais na arena escolar. Essa concepção, aliada ao discurso do professor Freiriano, leva-nos a interpretar que não basta exigir que o professor faça a inovação pedagógica tão comentada nos dias atuais: é preciso criar condições efetivas para que o docente consiga dominar e aplicar as tecnologias de forma consciente, crítica e responsiva. Portanto, um dos desafios da educação contemporânea é formar professores e formar-se para atuar na era digital, sem que isso implique a substituição do professor pelos dispositivos digitais, afinal de contas os avanços tecnológicos dilatam — e não reduzem — a importância dos docentes.

Ainda sobre os usos das tecnologias digitais, em outro momento do debate, o professor Freiriano argumentou que a imaginação criativa do professor é a tecnologia principal para que os dispositivos tecnológicos contribuam para os processos de ensino e de aprendizagem:

A questão das tecnologias, do uso das tecnologias, eu penso o seguinte, que a tecnologia mais importante ainda continua sendo a imaginação criativa do professor. Nada adianta você ter datashow, você ter televisão, você ter seja lá o que for, se você tem até um vídeo aí [Metodologia ou tecnologia]<sup>30</sup>, acho que vocês já viram que o professor tem todos os recursos, mas continua fazendo a mesma coisa que fazia antes dos recursos. Então, na minha visão, a tecnologia mais importante, ela continua sendo a nossa imaginação criativa, inventiva, intuitiva e instrutiva (Freiriano, 2025).

O professor Freiriano valoriza a autonomia docente ao ressaltar “que a tecnologia mais importante ainda continua sendo a imaginação criativa do professor”. Ao trazer à discussão uma visão humanista e pedagógica do processo educacional, ele reconhece o professor como sujeito capaz de transformar recursos simples em experiências significativas, criativo na elaboração de estratégias de ensino e consciente de que o fio condutor da aprendizagem é a intencionalidade e a mediação pedagógica, não o aparato tecnológico.

A autonomia na escolha de recursos e caminhos pedagógicos é uma operação que exige pesquisa, seleção e integração de materiais do cotidiano ao trabalho docente, contribuindo para uma ação pedagógica eficiente. É claro que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 2015, p. 105). À vista disso, inferimos que a autonomia docente se desenvolve por meio da reflexão, da prática e das decisões tomadas pelo professor ao longo de sua carreira docente. Mais que isso, como nos diz Freire (2015, p. 105):

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLRt0mvvpBk>. Acesso em: 14 jun. 2025.

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Os argumentos do autor reforçam que os professores são profissionais autônomos e não meros executores de técnicas elaboradas por outros sujeitos. São agentes sociais que exercem a sua autonomia nas escolhas pedagógicas e na (re)criação dos etnométodos para organizar, dar sentido e interpretar as situações do cotidiano escolar, visando ressignificar as práticas e colocar os alunos no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

O enunciado do professor Freiriano reforça que a relevância das tecnologias — digitais ou analógicas — está em como são utilizadas, e não somente no fato de estarem disponíveis. Outro ponto, para o qual o discurso do professor nos chama a atenção, diz respeito à postura crítica diante da relação entre educação e tecnologias. Em vez de rejeitar os dispositivos, ele pondera seus efeitos ao defender que a efetiva inovação deriva da criatividade do educador, que transforma qualquer recurso em artefato de ensino e de aprendizagem, subvertendo o risco do “*fetichismo* tecnológico” que paira sobre a educação, quando se acredita que o uso de dispositivos digitais modernos, por si só, resolverá os problemas pedagógicos da escola.

A premissa central é integrar as tecnologias digitais às práticas já realizadas pela escola, visando oxigenar os saberes e fazeres pedagógicos culturalmente desenvolvidos, considerando que os dispositivos digitais, a diversidade cultural e a multiplicidade de linguagens — que fazem parte do dia a dia de estudantes e professores — precisam ser estudados de forma crítica, ética e responsiva na arena escolar. Para Santos e Karwoski (2018, p. 177), desenvolver ações didáticas com e a partir dos artefatos digitais “é fundamental para as unidades escolares envolver este ato no cotidiano escolar, iniciando-se pela formação continuada em serviço, onde oportunizará ao corpo docente o fortalecimento de uma prática eficaz que aproxime as aulas da realidade dos alunos”. De fato, a formação é o fio condutor para ressignificar os saberes e fazeres, sobretudo se os atos formativos enfatizarem uma ação-reflexão-ação vinculada ao contexto de trabalho do professor, onde as práticas ganham vida e sentido:

Os programas de formação que tivemos foram de grande valia, mas a relação com o chão da escola fica mais para nós professores fazer porque às vezes a gente estuda algo geral e tem que contextualizar para a nossa realidade. É, a gente estuda nas formações no geral e a prática é local — mais vinculada ao campo. É diferente! (Resiliente, 2025).

Nesse discurso, o professor Resiliente traz à discussão a distância entre os conceitos e práticas estudadas nos programas de formação continuada e a realidade concreta das escolas.

Ao afirmar “os programas de formação que tivemos foram de grande valia”, o professor indica que a formação tem relevância teórico-metodológica e contribui para atualizar as concepções, saberes e práticas. Entretanto, ao declarar “a gente estuda algo geral e tem que contextualizar para a nossa realidade”, ele aponta um descompasso entre as propostas formativas e as necessidades contextuais. Essa dissonância epistêmica reivindica autonomia docente e reflexão crítica para significar e contextualizar a proposta estudada.

É nessa perspectiva que o professor Resiliente afirmou: “a relação com o chão da escola fica mais para nós professores”. A partir desse discurso, interpretamos que o professor assume a função de conectar teorias e práticas, transformando os saberes construídos nas formações em ações práticas, considerando o seu espaço-tempo de atuação. Interseccionar o que se estuda nas formações com o que acontece nas escolas é uma operação teórico-prática que reivindica reflexão e construção coletiva. A frase, “a gente estuda nas formações no geral e a prática é local — mais vinculada ao campo. É diferente!”, do professor Resiliente, evidencia um desafio da formação continuada de professores: encadear teoria e prática. Para superar esse desafio, é fundamental envolver professores na elaboração dos programas, considerar as realidades contextuais como ponto de partida e valorizar as experiências nos atos formativos.

A emergência dessas ações suscita profundas questões sobre a formação continuada de professores, especialmente no contexto das escolas do campo. Durante os diálogos, realizados na sessão reflexiva III, *FormAÇÃO e educação do campo: relações entre teoria, prática e cotidiano escolar*, os professores apresentaram reflexões que entrelaçam concepção de política educacional, reorganização curricular e formação continuada docente:

Hoje a nossa cidade carecia de um programa ou de um projeto que desse um norte para um projeto municipal. E que tal, né, que tal ser repensada essa questão, né, ser repensada, repensado um projeto a nível municipal, projeto educacional para alinharmos essas questões, né, costurarmos essas questões que são específicas, mas que possamos dialogar, termos encontros, que tal termos encontros mais frequentes, que tal termos encontros produtivos, pensando na realidade de cada um, que tal aproximarmos mais as experiências, fazemos mais redes de discussões? (Literário, 2025).

Então eu continuo insistindo que o ponto de reorganização para que a gente possa cumprir a função social da escola é o currículo, dar uma reformulada na matriz curricular, tentar aproximar um pouco mais da realidade vivenciada pelos alunos, porque o aluno vive num mundo que a escola é um mundo estranho a ele (Freiriano, 2025).

Nesses discursos, inferimos dois eixos centrais: a) o convite ao diálogo e à construção coletiva e crítica; b) a desconexão entre escola e realidade contextual dos alunos. Ao dizer “Que

tal ser repensada essa questão... repensado um projeto a nível municipal... fazermos mais redes de discussões?”, o professor Literário destaca a necessidade de escuta aos atores sociais a partir de ações cuja partilha de experiências seja o vetor para a formação colaborativa e situada. O uso da expressão “que tal” e de termos como “repensada”, “diálogo” e “encontros” enfatiza que não se trata de impor modelos formativos prontos, mas de agenciar colaborativamente caminhos que façam sentido para os professores. Ademais, a metáfora da “costura” remete à perspectiva de articulação de partes distintas para formar um único tecido que, em nossa interpretação, é uma proposta educacional que respeite as diversidades e especificidades contextuais.

Essa concepção de proposta educativa própria está relacionada com a interação situada num espaço-tempo sociocultural e com a premente necessidade de tecer o diálogo *no* e *a partir* do contexto, visando o engajamento coletivo dos professores, órgãos formadores e gestores na elaboração de um projeto educacional vinculado à rede de ensino. Nesse sentido, as discussões bakhtinianas oxigenam as reflexões construídas, pois o autor concebe o diálogo como espaço de embates e lutas ligado ao caráter dialógico da linguagem, considerando que: “A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro [...]” (Bakhtin, 2011, p. 348, grifos do autor). Para Bakhtin, o diálogo não envolve apenas o emissor ou o receptor da mensagem, mas a recepção ativa e responsiva do discurso de outrem em direção à construção do efetivo diálogo.

Sob essa perspectiva, estabelecer o diálogo é abrir fendas para compreender a realidade sociocultural. Implica, portanto, conceber o diálogo como fenômeno constituído pela palavra, com duas dimensões intimamente relacionadas: ação e reflexão (Freire, 2013). É a partir dessa rede de experiências, tecida pelo diálogo autêntico, que a reorganização curricular postulada pelo professor Freiriano pode ser construída. Ao afirmar que é necessário “aproximar um pouco mais da realidade vivenciada pelos alunos, porque o aluno vive num mundo que a escola é um mundo estranho a ele”, o professor faz uma crítica aos objetos do conhecimento e às práticas escolares dissociadas da realidade dos alunos. Essa crítica se fundamenta nas reflexões de Freire (2013), quando defende uma educação dialógica e contextual, em que o conhecimento parte da vivência dos educandos e dialoga com eles.

A ausência de um projeto educacional estruturado e a necessidade de reformulação do currículo, apontadas pelos professores, ratificam que a rede de ensino funciona sem uma proposta formativa e educacional específica às escolas situadas no campo. Em função disso, acreditamos ser necessário mobilizar os órgãos gestores e os professores em direção à construção, de forma participativa, de um projeto educacional alinhado às demandas formativas

da rede de ensino, com encontros, escuta e redes de experiências, visando à partilha de boas práticas, à análise das demandas contextuais e à construção de soluções colaborativas.

A formação docente — inicial e/ou continuada — não é neutra. Ela carrega valores, visões de mundo, intenções políticas e concepções epistemológicas. Entendê-la como eixo estruturante para significar o fazer docente é fundamental. Sobre a formação continuada, ao discutir os percursos formativos<sup>31</sup> realizados na rede de ensino, os docentes informaram:

Os nossos percursos formativos, eles são ótimos, bem organizado, bem produzido, mas a gente é carente de formação continuada e não se faz educação sem formação continuada, porque a formação continuada, ela é o eixo entre a teoria prática, a pesquisa e a ação (Freiriano, 2025).

Nossas formações de unidade acaba sendo uma formação de informações, muitas informações ao mesmo tempo e que acaba deixando nossos professores acarretados (Esperança, 2025).

Nesses discursos, produzidos pelos professores, podemos compreender que eles fazem críticas aos percursos/encontros formativos de unidade, realizados na rede de ensino. Apesar de reconhecer os percursos formativos existentes, os discursos chamam atenção para a carência de formação continuada sistêmica. Ao dizer “eles são ótimos, bem organizados, bem produzidos, mas a gente é carente de formação continuada”, o professor Freiriano valoriza a organização dos percursos formativos oferecidos, mas destaca que não constituem um programa contínuo e articulado de formação e desenvolvimento profissional. O docente enfatiza que a rede de ensino não dispõe de uma política estruturada e permanente de formação com os professores.

Quando o professor Freiriano diz que “não se faz educação sem formação continuada, porque a formação continuada, ela é o eixo entre a teoria prática, a pesquisa e a ação”, inferimos que formações esporádicas não dão conta dos desafios educativos contemporâneos. Por isso, entendemos ser urgente estas ações: políticas de formação continuada, com calendário regular, metodologias contextuais e coerência epistêmica com as demandas locais; espaços de formação situada nas escolas, com práticas de estudos, partilha e discussão colaborativa; e, formações vinculadas à prática, à pesquisa e à realidade da arena escolar. Assim, é pertinente que as ações formativas sejam de longo prazo, sistêmicas e dialógicas, que fortaleçam a profissionalização docente e transformem a escola em um espaço de formação colaborativa e situada.

---

<sup>31</sup> Percursos Formativos são os encontros de planejamento realizados pela Coordenação de Políticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Monte Santo, Bahia, com foco no planejamento de cada unidade letiva. Nesses encontros, realizados no início de cada unidade, os professores de cada polo educacional reúnem-se em uma das escolas do polo em que atuam para planejar ações didáticas a serem desenvolvidas ao longo da unidade letiva.

Em sintonia com a percepção do professor Freiriano, a professora Esperança ressalta que uma formação eficaz não é avaliada pela quantidade de informações transmitidas, mas pela eficiência e qualidade dos diálogos, da escuta e da construção conjunta de saberes e práticas. O discurso é um convite à reformulação de ações e práticas formativas cujo foco é a transmissão de informações externas, desconsiderando a pluralidade de saberes e experiências inerentes aos professores. A crítica circunscrita na fala da professora Esperança aponta para a urgência de resgatar o caráter formativo e colaborativo das formações, com diálogos, ação-reflexão-ação e partilha de experiências, privilegiando a construção colaborativa de saberes e de etnométodos necessários à significação da docência na rede de ensino e nas escolas.

A perspectiva compartilhada pelos professores na sessão reflexiva III enfatiza a função social dos programas formativos, a crítica e a concepção sobre as relações entre teoria, prática e o cotidiano escolar. A formação colaborativa e situada surgiu, nas discussões, como um pilar fundamental na construção de atos formativos contextuais cujo foco seja o agir-refletir-agir *no* e *a partir* do cotidiano escolar. Isso exige agenciar a reorganização curricular, construir redes de experiências e desenvolver formação continuada em consonância com a criação de condições efetivas para reflexões e usos pedagógicos das tecnologias digitais, visando à significação dos modos de ensinar e de aprender no contexto do campo.

Na complexidade da transformação docente, reconstruir a formação e à docência com base na apropriação crítica e criativa foi uma operação epistêmica agenciada na sessão reflexiva IV *FormAÇÃO e docência: apropriação crítica e transformativa*. O debate colaborativo trouxe à cena duas provocações: I. Como os programas formativos precisam ser desenvolvidos? II. O que preciso fazer para ressignificar as práticas? Nesse movimento de discussões colaborativas emergiram múltiplas reflexões sobre a realização de ações de formação continuada, permitindo que cada docente contribuísse com suas experiências, resultando num espaço de reflexão sobre o devir dos programas formativos:

Eu penso que esses programas formativos eles precisam é atender as nossas peculiaridades, as nossas necessidades, que sejam mais práticos, que não seja uma busca desesperada por um por um índice de resultados (Literário, 2025).

Os programas de formação precisam ser desenvolvidos de acordo com, com as nossas dificuldades e com o nosso contexto de trabalho. Não pode ser uma formação que se estuda uma coisa e que se vive no chão da escola é outra coisa (Encantadora, 2025).

Eu acho que as formações elas têm que ter um olhar diferenciado pensando na nossa realidade de sala de aula. Muitas vezes está acontecendo as formações [...], mas muitas não está voltada à necessidade real dos nossos educandos. Eu

acho nessas formações que às vezes [o que] nós temos pouco é a troca de experiência entre os educadores (Esperança, 2025).

Os trechos dos discursos acima destacam uma crítica aos programas verticalizados que ignoram o contexto de atuação e as necessidades formativas dos professores. Ao enunciar que programas “precisam é atender as nossas peculiaridades, as nossas necessidades”, o professor Literário reclama uma formação contextualizada, enraizada na realidade concreta docente. Ao pleitear programas “que sejam mais práticos”, ele enfatiza que há dissociação entre teorias e práticas nas formações já oferecidas.

Outro aspecto que merece reflexão no discurso do professor Literário é a crítica à lógica dos indicadores. Ao citar a “busca desesperada por um índice de resultados”, ele faz uma crítica às políticas que desconsideram o processo educativo em detrimento de resultados quantitativos, processo que pode implicar na desumanização dos processos formativos e desviar a essência da aprendizagem para a performance aferida em avaliações externas.

A ligação entre formação e prática escolar é evidenciada pela professora Encantadora. Ao reivindicar programas de formação continuada de acordo “as nossas dificuldades e com o nosso contexto de trabalho”, ela apresenta a perspectiva colaborativa e situada, fundamentada em uma abordagem contextualizada, dialógica e transformadora. A crítica à dissociação entre teoria e prática é outro aspecto que merece destaque. Ao dizer “não pode ser uma formação que se estuda uma coisa e que se vive no chão da escola é outra coisa”, a professora chama atenção para a importância da conexão entre o que é ensinado nas formações e o que é vivido na prática cotidiana. A expressão “no chão da escola” remete à ideia de vivência concreta da sala de aula e evoca a urgência de uma formação com foco na prática colaborativa e situada, na valorização das experiências docentes e na escuta dos professores na formulação das políticas públicas.

Corroborando com essa perspectiva, a professora Esperança tece críticas à forma como as formações continuadas vêm sendo realizadas e defende um paradigma formativo prático e dialógico, com foco nos contextos reais dos alunos e nas experiências dos educadores. Ao afirmar que “as formações têm que ter um olhar diferenciado pensando na nossa realidade de sala de aula”, ela se posiciona contrária às formações verticais, que desconsideram as diversidades de contextos e as múltiplas práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos docentes.

O ponto de partida para subverter essa lógica verticalizada e desenvolver uma formação docente situada e responsiva, vinculada ao cotidiano escolar, é criar momentos para partilha de experiências entre os professores. Ao dizer que “nós temos pouco é a troca de experiência entre os educadores”, a professora Esperança nos leva a inferir que as formações, em movimento,

fundamentam-se na transmissão de saberes e práticas, em vez de agenciar reflexões e diálogos colaborativos entre os docentes. Assim, inferimos, pelo seu enunciado, a troca de experiências como um elemento substancial na formação, exigindo aberturas para reflexividade colaborativa e uma constante significação do fazer docente.

A relação entre formação e ressignificação das práticas está centrada na necessidade de os professores realizarem a autocrítica, isto é, a reflexão sobre as próprias práticas, assumindo-se como profissionais autônomos e em contínuo processo de busca, posto que a formação é um espaço de construção conjunta, onde se aprende para transformar. A respeito da ressignificação das práticas, trazemos à cena estas reflexões:

O que eu preciso fazer para ressignificar as práticas? Eu acredito que o primeiro ponto é a gente nunca achar que nós estamos acima de qualquer coisa e que nós somos o dono da verdade absoluta. Porque eu não acredito em verdade absoluta entre nós humanos. Nós somos seres passíveis de erro e quando a gente erra, a gente precisa dar um passo atrás e aí fazer aquele movimento, né, de que Sidmar coloca, né, de ação, reflexão e ação, por meio da nossa própria autoavaliação enquanto educador (Literário, 2025).

Os programas de formação continuada que eu já participei ajudaram demais em minhas práticas. Estudar, aprender e praticar é o que é mais importante na formação e é por isso que, ao meu ver, as formações precisam enfatizar as questões que a gente vivencia. Se focar no que a gente vivencia, serve de apoio para aprimorar as práticas e o ensino. E esse deve ser o objetivo da formação (Resiliente, 2025).

Interpretamos, na narrativa dos professores, uma concepção ética, crítica e autônoma da prática docente. Ao rejeitar verdades absolutas e valorizar a autoavaliação como movimentos epistêmicos para significar as práticas, o professor Literário enfatiza que o processo educativo é um espaço de construção contínua e coletiva. Sob essa perspectiva, ressignificar as práticas, não significa apenas (re)ajustar as técnicas, mas (re)pensar a postura, os valores e os princípios que orientam a atuação docente. Outro fato para o qual esses discursos nos chamam a atenção, diz respeito à ideia de que a formação só cumpre o seu papel quando está enraizada na realidade docente. O professor Resiliente indica que a formação continuada é um processo de construção conjunta que, quando conectado com a realidade dos professores, torna-se um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

Ao iniciar as suas reflexões questionando “O que eu preciso fazer para ressignificar as práticas?”, o professor Literário nos leva a inferir que ele aponta para um sujeito que se vê em constante processo de autoformação, autocrítica, aprendizado e mudanças do fazer docente. Ao afirmar que “nós somos seres passíveis de erro” e que “não existe verdade absoluta entre nós

humanos”, ele defende uma postura de humildade intelectual por parte do professor. Essa atitude, como nos diz Freire (2015, p. 120), não o coloca como superior ou submisso a ninguém, mas como um professor que “assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica”. Por fim, ao citar o movimento de “ação, reflexão e ação”, o professor Literário evoca o conceito de práxis, central no pensamento de Freire (2016), para quem a prática docente não é um ato mecânico, mas um processo intencional que exige constante reflexão crítica. Por isso, a autocrítica e a reflexão sobre a prática se tornam processos vitais para o professor transformar seus saberes e fazeres de forma situada e consciente.

Essa concepção apresenta pontos de contato com a centralidade da vivência e da prática docente defendida pelo professor Resiliente. Ao dizer que “as formações precisam enfatizar as questões que a gente vivencia”, ele destaca a necessidade de unir o que se estuda nas formações e a realidade docente. A tríade “estudar, aprender e praticar” demonstra que a formação precisa oxigenar os saberes e práticas *no* e *a partir* do contexto no qual os professores atuam.

Um fato relevante tratado pelos professores no que diz respeito à formação é o contexto: este é constituído de culturas, linguagens e realidades específicas que circundam as aspirações docentes. Por isso, toda formação continuada precisa situar-se em relação às problemáticas tecnológicas, políticas e socioculturais inerentes ao contexto situado. Sobre a necessidade de a formação ter o contexto como fio condutor e a urgência de a rede de ensino pesquisada ter um programa próprio de formação, o professor Freiriano fez a seguinte reflexão:

É interessante que o município não fique só esperando programa estadual e programa federal. O município tem condições de criar um programa de formação em rede. É isso que o município tem que pegar, porque o programa de formação federal, ele pensa a nível de Brasil, ele não pensa a questão regional. A gente nunca vai ter um programa que atenda todas as necessidades da nossa localidade, porque o programa ele é pensado para o país todo a nível nacional. Ele não leva em consideração as questões mais específicas do nosso país, que é um país a certo ponto continental (Freiriano, 2025).

Esse enunciado tece críticas à centralização das políticas de formação continuada em nível federal e estadual, pois os programas são pensados em uma lógica generalista, direcionada ao país, e não contemplam as especificidades regionais. Ao argumentar que “o programa federal pensa a nível de Brasil” e “não leva em consideração as questões mais específicas”, Freiriano aponta para uma lacuna estrutural dos programas de formação continuada: a dificuldade de contemplar a diversidade sociocultural e educacional do Brasil. Superar esse hiato exige, como nos diz o professor Freiriano, criar um programa de formação em rede no âmbito municipal. A ideia de “formação em rede” sugere agenciar um paradigma educacional colaborativo e situado,

envolvendo diferentes escolas, gestores e professores, com fulcro na escuta e na valorização do conhecimento local para originar uma política pública construída “de baixo para cima”, ou seja, com base nas realidades escritas pelas escolas e pela rede de ensino.

A concepção dos professores sobre uma formação colaborativa e situada, no contexto municipal, na qual os docentes sejam concebidos como atores, autores e agentes sociais — com espaço para partilha de crenças, dúvidas, aprendizados, experiências, saberes e práticas — pode ser condensada no enunciado da professora Esperança, em conclusão às sessões reflexivas:

Tá assim, tipo uma formação onde a gente tá saindo mais informado, é, mais atualizado de várias questões e aqui nós estamos abertos para falar, temos espaço de fala, porque tem lugares que nós não podemos falar, né? (Esperança, 2025).

A professora Esperança frisa a ideia de formação como prática dialógica e da liberdade. A expressão “espaço de fala” evoca o conceito de formação dialógica (Freire, 2015). Para ele, a formação precisa acontecer em um ambiente de diálogo, escuta mútua e construção coletiva, de modo que todos aprendam e ensinem. Quando a docente diz que tem “espaço para falar”, ela evidencia que a formação, nas sessões reflexivas, está sendo vivida como um movimento de formação colaborativa, situada, dialógica e emancipatória. Mas, ao enunciar “aqui nós estamos abertos para falar, temos espaço de fala, porque tem lugares que nós não podemos falar”, ela sugere que esse tipo de espaço ainda é incomum nas formações. Ao contrapor a experiência das sessões reflexivas com outras ações em que os professores “não têm voz”, a professora denuncia ações formativas verticais, pautadas por especialistas externos à realidade escolar que, alheios ao cotidiano docente, apresentam soluções genéricas para problemas complexos e contextuais.

Essa posição aponta para a urgência de repensar a formação continuada e as condições para que ela seja realizada. Não se trata de oferecer cursos aligeirados, centrados na transmissão de teorias ou práticas, mas de promover uma formAÇÃO — formação centrada na ação-reflexão-ação, que atualiza os saberes e as práticas a partir do diálogo e do reconhecimento do professor como sujeito crítico, reflexivo e coautor de seu processo formativo.

Certo é que, ao emergir do contexto e das experiências docentes, a formação continuada valoriza os conhecimentos teórico-práticos dos professores e oxigena a construção de saberes e práticas enraizadas na realidade escolar. Nesse processo, a colaboração entre os docentes torna-se o fio condutor dos atos formativos, criando espaços de diálogo, reflexão, autoria e partilha na construção de ações pedagógicas contextualizadas. Ao compartilhar desafios, experiências e perspectivas de atuação, os professores ressignificam suas práticas e constroem coletivamente os caminhos possíveis para transformar o cotidiano escolar. Desse modo, a formação deixa de

ser uma ação externa e distante do contexto de trabalho para se constituir como um movimento contínuo, dialógico e situado no espaço-tempo de atuação docente.

As sessões reflexivas evidenciaram uma nova perspectiva epistemológica na formação docente, deslocando os professores da condição de receptores para protagonistas e coautores do processo formativo. As ideias de reflexividade e colaboração, alinhadas à concepção de saberes da experiência (Tardif, 2014) reforçam que os docentes não apenas compartilham práticas, mas as significam à luz dos contextos nos quais atuam. Nesse processo, os etnométodos se tornam dispositivos de leitura e interpretação do cotidiano escolar, revelando a forma como os sujeitos compreendem e transformam seus saberes e práticas a partir das próprias experiências.

Os discursos enunciados nas sessões reflexivas, ratificam que a formação continuada, realizada com e não para os professores, considerando as demandas do contexto de atuação, provoca maior engajamento, redefinição do ensino e ressignificação das práticas pedagógicas no campo. Isso aponta para a urgência de políticas públicas e de atos formativos que considerem a diversidade dos territórios, das culturas e das práticas escolares, propiciando que os docentes se reconheçam como atores, autores e agentes políticos; como protagonistas de uma formação cuja interlocução entre teoria e prática, experiência e reflexão, escuta e proposição perfazem a construção dos saberes sociopedagógicos intrínsecos à docência no campo.

As reflexões realizadas nas sessões formativas são perspectivas situadas para formular ações e diretrizes educacionais que dialogam com a realidade das escolas do campo. Ao realizar esse processo de formação e de pesquisa, interpretamos que o movimento de problematização, escuta, diálogo e análise das experiências docentes transformou as experiências individuais em conhecimentos coletivos. Essa experiência colaborativa nos permitiu problematizar as ações de formação continuada realizadas na rede de ensino, com base no contexto e na perspectiva docente, criando espaços para que os professores compreendam as suas práticas pedagógicas de forma articulada às práticas sociais, de modo a provocar mudanças na cultura formativa.

As reflexões realizadas nesta seção apontam para a necessidade de uma formação que se enraíze nas práticas situadas, em busca das práticas transformadoras. A colaboração entre os docentes e o pesquisador, mediada pela linguagem, evidenciou a dimensão dialógica, situada e colaborativa da formação — não como um exercício de transmissão, mas como co-construção crítico-reflexiva de saberes. Isso subverte os modelos verticalizados e agencia uma perspectiva colaborativa e situada de formação, que toma os professores e seus contextos como pilares sob os quais a investigação e a formação se apoiam. Pavimentar essa concepção e reconhecer a escola como espaço de multiletramentos — onde se entrelaçam o escrito, o digital, o visual e o

oral — não apenas amplia a concepção de formação, como também reivindica que os professores articulem teoria e prática de forma crítica, responsiva e contextualizada.

A partir dessas reflexões, reiteramos que a formação continuada, quando fundamentada na colaboração, na reflexividade e na valorização das experiências docentes, constitui-se como um processo emancipatório que transforma concepções e ressignifica práticas. Assim, torna-se fundamental elaborar políticas públicas e fortalecer iniciativas formativas que reconheçam a dimensão político-formativa e a diversidade do campo, assegurando aos professores o papel de protagonistas na construção de uma educação contextualizada e socialmente comprometida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: “E UMA DAS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS A PENSAR CERTO É NÃO ESTARMOS DEMASIADO CERTOS DE NOSSAS CERTEZAS”**

*O que eu faço é uma gota no meio de um oceano. Mas sem ela, o oceano será menor*  
(Madre Teresa de Calcutá)

A sentença que inaugura as linhas finais deste estudo evidencia que as interpretações e inferências que fizemos com a pesquisa são pequenas se comparadas à dimensão do tema estudado. Entretanto, sem essas inferências e achados, a temática estaria menos problematizada e o contexto da pesquisa estaria carente de evidências científicas, oriundas de um mergulho teórico e empírico, para fazer as problematizações e os contrapontos necessários aos programas de formação continuada, pensados e disseminados a partir de outras arenas educacionais.

Certo é que chegamos ao momento de traçar as considerações finais desta tese, mas não de encerrar os estudos e os debates sobre um tema tão caro ao contexto da pesquisa. Ao utilizar a ATD para proceder à unitarização, categorização e interpretação do objeto, constatamos cinco (sub)categorias a partir dos enunciados dos colaboradores: programas de formação continuada, atos formativos, educação contextualizada, formação docente específica e múltiplas linguagens e tecnologias digitais. Essas noções, oriundas das categorias a priori, deram régua e compasso para interpretar que os professores são os sujeitos do conhecimento, os agentes formadores e os intelectuais transformadores das linguagens e das práticas pedagógicas cotidianas.

As leituras teóricas e as realidades empíricas, construídas com os colaboradores, visando compreender as implicações da formação continuada de professores para a promoção de uma educação contextualizada no campo, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo, Bahia, apontam que a formação continuada provoca maiores implicações teórico-práticas quando é realizada com os professores em uma dinâmica que conecta estudos teóricos, prática pedagógica, demandas formativas, experiências docentes e cotidiano de atuação. Esse movimento provoca reflexão colaborativa dos professores sobre os seus contextos, concepções e práticas, estimulando-os a descrever, informar, confrontar e reconstruir os etnométodos.

No acontecer deste estudo, deparamo-nos com surpresas, imprevistos e circunstâncias que nos levaram a redesenhar os caminhos e os pressupostos da investigação. Essas nuances reforçam que a pesquisa científica é uma construção que demanda flexibilidade do pesquisador ao adentrar no campo empírico e constante diálogo com os colaboradores. As proposições da banca de qualificação e as interlocuções empíricas levaram-nos a reorganizar os objetivos para responder à seguinte questão: quais as implicações dos programas de formação continuada de

professores para a promoção de uma educação contextualizada no campo, no âmbito do Ensino Fundamental — anos iniciais, em Monte Santo, Bahia?

Para responder à questão central, realizamos o questionário, as entrevistas narrativas e as sessões reflexivas formativas com nove professores. As respostas do questionário permitiram-nos compreender que os programas sociais do governo federal constituem a principal fonte de renda dos familiares dos estudantes e que, apesar do envolvimento de muitos familiares com a agricultura familiar, a educação contextualizada ainda não é bandeira de lutas e reivindicações das comunidades escolares e tampouco das associações comunitárias das localidades nas quais as escolas se localizam. Como a educação do campo não se efetiva onde não há desejo coletivo, o caminho a seguir é mobilizar os professores, a comunidade escolar, os órgãos gestores, as associações comunitárias e a rede de ensino para rediscutir a proposta educativa e as demandas formativas dos povos do campo, na perspectiva de efetivar a educação do campo como política pública contextualizada e direito subjetivo dos povos camponeses.

A leitura crítica dos documentos relacionados à educação do campo no contexto do estudo aponta que, mesmo com uma legislação própria, a educação do campo não decorre dos saberes culturais, históricos e modos de vida dos povos camponeses. Logo, elaborar diretrizes, metas e estratégias formativas com os sujeitos, com foco em políticas educativas combinadas com a cultura, saberes e modos de vida, pode ser uma linha de fuga para a comunidade escolar monte-santense deixar de estar diante da educação do campo para vivê-la na prática social.

As reflexões construídas levam a inferir que, mesmo tendo uma legislação própria, que prevê uma política de educação contextualizada no campo, a concepção político-educacional que permeia a educação do campo na rede pública de ensino monte-santense fundamenta-se no paradigma urbano. Subverter essa concepção e construir uma educação no e do campo postula mudança epistemológica e mobilização social para agenciar a reforma curricular, pedagógica, formativa e infraestrutural necessária à subversão do paradigma urbanocêntrico cristalizado nas escolas do campo.

As realidades empíricas demonstram que os programas formativos em estudo semearam concepções educacionais relevantes à docência, mas não transformaram a concepção político-educacional engendrada na rede e nas escolas. Esse processo implicou na não efetivação das teorias e práticas relacionadas à educação do campo, confirmando a nossa hipótese: não obstante aos pressupostos político-formativos do PNAIC e do Programa Escola da Terra sobre a educação no contexto do campo, os objetivos declarados não foram alcançados devido à concepção político-educacional estabelecida na rede pública monte-santense. Por isso, o paradigma urbano precisa ser refletido e discutido nos coletivos escolares do campo, visando

agenciar mudanças estruturais, curriculares, paradigmáticas e pedagógicas necessárias à educação contextualizada no campo.

A partir das narrativas e diálogos com os colaboradores, interpretamos que é necessária mudança de paradigmas para que a educação contextualizada se efetive no *locus* pesquisado. Essa mudança perpassa a transformação infraestrutural e pedagógica, com vistas a superar a estrutura física e as práticas curriculares e formativas de escolas urbanas enraizadas no campo, bem como a formação de professores éticos, críticos, autônomos e responsivos em relação às dinâmicas e complexidades intrínsecas ao contexto do campo na contemporaneidade.

Ao longo da pesquisa, percebemos que, diante da realidade sociocultural das escolas e dos desafios à educação contextualizada no campo, o inventário da realidade poderá ser a base para a construção de propostas pedagógicas contextualizadas, pois esse processo metodológico mapeia os saberes e as práticas das comunidades que precisam oxigenar as práticas curriculares. Ao promover posturas investigativas, dialógicas e comprometidas com a transformação social, essas operações epistêmicas subvertem a lógica urbanocêntrica e pavimentam a construção de uma educação no e do campo, enraizada na vida concreta dos sujeitos.

As narrativas que constituem o corpus desta pesquisa nos autorizam a afirmar que a docência no campo reivindica atuação responsiva para significação das práticas e etnométodos. Reconhecendo a perspectiva educacional e as diversidades inerentes ao espaço campesino, exige-se que o professor do campo seja comprometido, atuante, pesquisador e envolvido com a cultura local; que valorize os modos de vida, explore as riquezas culturais, se identifique com a comunidade e goste do público do campo; que enxergue as potencialidades do campo e busque soluções para os problemas da comunidade local.

Esse perfil docente nos permite afirmar que a educação do campo exige reflexividade e colaboração: reflexividade para discutir contextualmente as práticas já realizadas e ressignificar as ações didático-pedagógicas porvir; e colaboração para criar atos formativos *no e a partir* do local de trabalho, visando mobilizar saberes e práticas colaborativas necessárias à significação da educação. Decerto, a reflexividade e a colaboração entre os membros da comunidade escolar propiciam ação-reflexão-ação em busca da teoria-prática-transformadora.

Durante o movimento investigativo, constatamos que os professores reivindicam uma formação sistêmica, contínua e com materiais teórico-metodológicos. A presença de materiais de estudos e de práticas pedagógicas na formação continuada, como aconteceu no PNAIC, é uma condição *sine qua non* para transcender a dimensão teórica e propiciar interconexões entre teorias e práticas, subsidiando o agir-refletir-agir em direção à ressignificação das experiências e dos etnométodos. Portanto, acreditamos que os materiais de estudos, quando articulados com

uma abordagem formativa dialógica e colaborativa, contribuem para a transformação docente e para a qualidade social da educação pública.

Os dados empíricos revelam que a ausência de formação docente específica, projetos didáticos alinhados à BNCC, inexistência de material didático específico e proposta pedagógica distante das demandas educacionais do campo constituem os desafios centrais para assegurar uma educação contextualizada no campo monte-santense. A ausência de formação específica como desafio central leva-nos a interpretar que as ações formativas do PNAIC e do Programa Escola da Terra deixaram lacunas no que concerne aos estudos, à reflexão crítica e à significação da docência no campo. Apesar das contribuições formativas desses programas aos professores-cursistas, a perspectiva verticalizada e a dissonância entre a concepção político-educacional da rede pública de ensino monte-santense e os princípios da educação do campo comprometeram o alcance dos objetivos declarados dos programas em discussão.

As realidades empíricas denotam que a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento elaborado se constituíram como elementos fundamentais para desenvolver novas e melhores práticas docentes. Com efeito, as formações criaram espaços de discussão e trocas de experiências, contribuindo para a ampliação do repertório teórico-prático dos professores; a compreensão do papel crítico-formativo da escola e a problematização do senso comum a partir da prática social em direção à aquisição do saber elaborado contribuíram para a autorreflexão e reconstrução da práxis docente; a melhoria da práxis é oriunda das proposições dos módulos e práticas exitosas dos colegas que impulsionaram a confecção de materiais para significar o ensino e a aprendizagem. Mas não houve discussão e organização sistêmica da rede para desenvolver políticas públicas e práticas direcionadas à educação contextualizada no campo.

À vista disso, interpretamos que os professores nunca foram esquecidos nos programas de formação continuada; a questão é com que olhar foram e são vistos, já que isso depende da concepção formativa que se quer estabelecer. Ainda que resistamos em concordar, as ações formativas já realizadas têm sido pensadas e disseminadas sem considerar os professores e seus contextos de atuação. As propostas formativas costumam partir de um protótipo de professor, estruturam-se em função desse protótipo e o reproduzem. Portanto, pensar a formação de modo colaborativo e situado é a forma mais prudente para formar e formar-se no contexto do campo.

Em função disso, os programas formativos estão a reclamar uma agenda com elaboração situada e agenciamentos colaborativos, considerando os professores como agentes, autores e atores das próprias práticas. Inconclusa e em contínuos movimentos de interação entre os atos formativos e as práticas desenvolvidas na escola, a formação continuada, realizada com e não para os professores, é um vetor para significar o fazer docente e construir outras experiências

no contexto da atuação docente. Portanto, não é somente a formação que precisa mudar, são os processos que constituem essa formação que reivindicam outros paradigmas e epistemologias.

A partir das reflexões construídas, interpretamos que a educação contextualizada precisa considerar não só o entorno sociocultural da escola, como também as tecnologias digitais e suas linguagens específicas, visando contemplar os conhecimentos historicamente construídos e valorizar as linguagens e culturas emergentes, desconsideradas na escola. Inferimos, ainda, que a melhoria da infraestrutura das escolas, a formação continuada específica e a reforma curricular e pedagógica são pilares de uma educação contextualizada no campo. Para tanto, é preciso que a educação contextualizada seja uma bandeira de luta da comunidade escolar para transgredir o paradigma urbano de ensino e, por conseguinte, instituir uma educação vinculada ao contexto do campo, pois é na prática social, nos anseios da comunidade escolar e local, nas lutas e na compreensão do campo como lugar de vida, identidades, saberes e histórias que a educação contextualizada se cria e se estabelece.

Diante disso, acreditamos que mudanças são necessárias em relação às formas de se conceber os programas de formação continuada de professores, sobretudo daqueles que atuam em escolas do campo, pois esses professores precisam de uma formação vinculada à realidade de trabalho, tendo como primazia a construção de novas aprendizagens e novos letramentos que contribuam para uma atuação contextualizada e responsiva no campo. Defendemos, pois, que os programas de formação continuada sejam problematizados nas instituições escolares, com vistas à subversão das estratégias, ações e eixos temáticos e, por conseguinte, à criação de atos formativos a partir da prática situada, em busca da prática transformadora.

As realidades empíricas apontam para a necessidade de construir uma outra formação continuada, uma formação mais próxima do cotidiano de trabalho dos professores. Isso exige que os órgãos formadores e gestores, antes de elaborar conceitos e documentos normativos das políticas e programas, agenciem movimentos de escuta aos atores sociais, através de operações etnográficas, visando elaborar propostas educacionais cujas realidades contextuais sejam as bases da universalização — com aberturas contextuais — da formação e da educação em qualquer espaço-tempo. Assim, a universalização das políticas formativas terá fendas para experiências, contextos, linguagens e culturas dos atores e agentes sociais do processo educativo. É o contexto sociocultural que precisa oxigenar e pavimentar os conceitos e os documentos normativos das políticas educativas, e não o contrário.

O emaranhado de fios que conectam as reflexões elaboradas apresenta dois desafios: construir uma política formativa, com os professores, capaz de atender às especificidades das escolas do campo, tendo o engajamento dos órgãos públicos e formativos, organizações sociais,

professores e coordenadores como pedra de toque para agenciar vozes e efetivar uma política pública contínua em sintonia com as demandas das escolas da rede pública de ensino; discutir os programas de formação continuada dirigidos ao contexto do campo, na perspectiva de criar subversões que contemplem os modos de vida e o cenário sociocultural, educativo, histórico, econômico e produtivo do povo camponês, tendo os multiletramentos como bases para os atos formativos. Remover esses desafios e construir uma política educacional no e do campo, com os atores sociais, é uma trilha a enalçar para assegurar o direito a uma formação e uma educação pluralista, contextualizada e emancipatória no espaço campesino.

A triangulação dos dados empíricos sugere a necessidade de uma formação colaborativa e situada, alinhada aos pressupostos dos multiletramentos. Essa constatação provoca pensar nas tensões estruturais, políticas e epistemológicas das ações e programas formativos vigentes. Nesse sentido, duas questões provocam olhares multidimensionais: quais os desafios políticos, pedagógicos e socioculturais os docentes do Ensino Fundamental — anos iniciais têm enfrentado para desenvolver uma educação contextualizada e multiletrada no contexto do campo? Quais fundamentos e contradições subsidiam os programas de formação continuada de professores do campo? Essas inquietações abrem caminhos para futuras investigações e tencionam as discussões para os interesses político-pedagógicos subjacentes às formações verticalizadas, disseminadas a partir dos gabinetes gestores para todo o território nacional.

Diante das compreensões e inferências realizadas sobre os programas de formação em estudo, defendemos a instituição de uma outra e nossa formação: situada e colaborativa, para possibilitar aos docentes formar e formar-se em colaboração, *no e a partir* do local de trabalho. Esse processo só é possível através de políticas formativas construídas com os professores, considerando-os como agentes, autores e atores dos processos formativos e educativos.

Conclusivamente, os professores colaboradores nos apresentam as suas provocações e perspectivas relacionadas e desdobradas da problemática e dos objetivos desta investigação:

- I. A descrição da realidade sociocultural das escolas do campo demonstra que a reivindicação por uma educação contextualizada no campo não é uma bandeira de luta das comunidades escolares estudadas. Por isso, somente a adaptação curricular não é suficiente para agenciar as transformações epistemológicas necessárias à educação contextualizada no campo.
- II. As demandas formativas dos professores e seus contextos de trabalho são ignoradas nos programas formativos em nível nacional. Ou melhor, os programas de formação continuada não concebem os professores como atores e agentes sociais produtores de saberes e práticas.

- III. O Programa Escola da Terra disseminou ideais críticos, mas não transformou o paradigma urbanocêntrico sedimentado nas escolas do campo. Esse paradigma precisa ser (re)discutido e subvertido nos coletivos escolares, visando agenciar mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas necessárias às escolas do campo.
- IV. A formação do PNAIC interconectou estudos teóricos e produções práticas, provocando os docentes a agir-refletir-agir a partir das situações didáticas propostas, mas a formação desse programa não tratou das especificidades do campo. Isso reforça que a concepção político-educacional implica nos atos formativos realizados na rede de ensino e nas escolas.
- V. As ações do PNAIC e do Programa Escola da Terra viabilizaram partilha de experiências, provocaram ação-reflexão-ação a partir das concepções teóricas, aproximaram as questões teóricas às práticas pedagógicas e ampliaram as referências teórico-metodológicas. Essas implicações são relevantes aos processos educativos, mas, em razão da distância epistêmica com o contexto sociocultural e também da concepção político-educacional vigente na rede de ensino, exigiram outros saberes e fazeres em relação aos objetivos dos programas.
- VI. A formação continuada de professores de escolas do campo precisa reconhecer os sujeitos e seus contextos, valorizar os multiletramentos e as experiências teórico-práticas socialmente construídas, além de fortalecer os processos transformativos relacionados à ressignificação político-epistemológica da docência em escolas do campo.
- VII. A formação para o uso crítico, criativo e transformativo das tecnologias digitais é uma demanda enunciada pelos interlocutores da pesquisa. É necessária mudança epistemológica nas formas de pensar, conceber e realizar os programas e as políticas formativas, visto que a nova ruralidade do campo pressupõe novas estratégias de formação e de atuação docente.
- VIII. O contexto é constituído de culturas, linguagens e realidades específicas. Assim, a formação continuada precisa valorizar os conhecimentos teórico-práticos dos professores e oxigenar a construção de saberes e práticas multiletradas. Isso implica atos formativos embasados nos multiletramentos, com ênfase no diálogo, na colaboração, na reflexividade e na partilha de saberes e de etnométodos necessários à construção de outros *designers* e futuros sociais.
- IX. Promover uma educação contextualizada no campo monte-santense reivindica rediscutir as proposições legais com as comunidades escolares e os agentes educacionais, realizar

ações formativas sistêmicas, continuadas e específicas com os professores que atuam nas escolas do campo, além de reelaborar as propostas pedagógicas, tendo o contexto, a sociedade e as tecnologias digitais como trilogia das discussões e formações colaborativas e situadas.

- X. A formação continuada não transforma a concepção político-educacional, mas a concepção político-educacional não se move sem a formação continuada. Por isso, a melhor forma de unir teoria e prática nos processos formativos e educativos é proporcionando momentos de estudos e socialização de experiências e práticas no contexto de atuação. Ou seja, formação colaborativa e situada em devir.

Essas inferências nos levam a refletir sobre a responsabilidade coletiva de se construir uma formação continuada como prática da liberdade, na rede de ensino. Para tanto, é necessário romper com os modelos verticalizados e agenciar uma formação horizontal — com os docentes —, inspirada na perspectiva freiriana, como espaço-tempo de escuta, diálogos, reflexões e problematização da realidade social, de modo a promover a autonomia docente, o pensamento crítico-reflexivo e o engajamento sociopolítico dos professores.

Com efeito, a formação colaborativa e situada, ao se constituir como prática da liberdade, deixa de ser um movimento de reprodução de saberes e se transforma em atos formativos pluralistas, contextualizados e emancipatórios.

Chegado ao final desta tese, reafirmamos a urgência de decisões estratégicas no âmbito da formação continuada: escuta responsiva aos professores, agentes e atores sociais do processo educativo; considerar o contexto sociocultural do trabalho docente; superar a distância entre a teoria e a prática, entre o gesto e a palavra; reconhecer e valorizar as experiências e os saberes docentes; e instituir uma formação colaborativa e situada com os professores.

Para isso, faz-se necessário unir os órgãos gestores, formadores e professores, visando construir ações e políticas de formação cujo cerne seja o intercâmbio de saberes e práticas para ressignificar os modos de atuação no contexto do campo. E assim, a formação continuada, *no* e *a partir* do cotidiano escolar, poderá se constituir como espaço para compartilhar experiências e saberes docentes, de transformação colaborativa, de combinar textos com contextos e de consolidar a escola em um pujante local de formação.

São essas operações — ou, melhor dizendo, essas inquietações formativas — que representam o que denominamos de formação colaborativa e situada, agenciada em atos formativos no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e formação de professores: construção de uma política educacional para o campo. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

ALVES, Cláudia Lúcia. **Formação continuada de educadores do campo e suas contribuições para a (re)significação da prática educativa em escola família agrícola**. 2021. 192 f. Tese (Educação). Universidade Federal do Piauí — UFPI. Teresina/PI, 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Tempo escola e tempo comunidade: territórios educativos na educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 21-33.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 54-62.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 7-18.

ARROYO, Miguel. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio Frigotto (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 361-367.

BAHIA. **Decreto n° 12.792, de 28/04/2011**. Institui o Programa Estadual Pacto pela Educação. Salvador: abril, 2011.

BAHIA. **Parecer CEE nº 130/2021**. Institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação: Secretaria da Educação, 2021b.

BAHIA. **Resolução CEE/BA nº 63, de 09 de novembro de 2021**. Institui as Diretrizes da Pedagogia da Alternância, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação da Bahia. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad.: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies: reading and writing in context**. London; Nova York: Routledge, 2000.

BEM, Geralda Maria de; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. Educação do campo e concepções sobre a formação docente. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marabá-PA, v. 2, n. 2, p. 298-308, jul.dez. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BORGES, Luciane Cerati. **A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR: rearticulação entre o movimento nacional da educação do campo e a modalidade educacional — região Sudoeste do Paraná — 2015-2020**. 2021. 182 f. Dissertação (Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOESTE. Francisco Beltrão/PR, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2019.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**. Edição: 110, Seção nº 1, p. 3 | 13 de junho de 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo — PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Seção 1, nº 24, p. 28, 4 de fevereiro de 2013(a).

BRASIL. Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Seção 1, nº 126, p. 11-12, 3 de julho de 2013(b).

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 129, p. 22, de 05/07/2012 (b).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Edição: 157 | Seção: 1 | Página: 41. 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

CALDART Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagana (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2011. p. 147-160.

CALDART Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo**: campo-políticas públicas — educação. Brasília: Incria; MDA, 2008. p. 67-86.

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.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: 2002. p. 18-25.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da graça Nicolletti (org.). **Formação Continuada de professores**: Tendências Atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-152.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**: Declaração final. Luziânia, GO, 2-6 ago. 2004.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2. ed. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Liliane Pereira da Silva. Os multiletramentos na formação docente continuada e o ensino de língua portuguesa. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 49-181, ago. 2018.

COULON, Alian. **Etnometodologia e educação**. Trad.: Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alian. **Etnometodologia**. Trad.: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRESWELL, John. W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: Fundação Victor Civita. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. 2. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEGRANDE; Deize Heloiza Silva; GOMES, Alberto Albuquerque. Necessidades formativas: educação continuada nas escolas do campo. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 41-59, jan./abr. 2021.

DELEUZE, Gilles. O ato de criação. Trad.: José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27 jun. 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** — Capitalismo e Esquizofrenia. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. V. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, Simone Conceição Soares. **“Deixe-me viver, deixe-me falar, deixe-me crescer, deixe-me organizar”**: trajetória imemorial do uso de terras comunais, institucionalização e o

caso da comunidade de fundo de pasto Monte Alegre — Monte Santo (BA). 2023. 290 f. Tese (Doutorado em História). Universidade do vale do rio dos Sinos — UNISINOS. São Leopoldo/RS, 2023.

FARIAS, Maria Goretti Rocha. **Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo**. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Franciscana de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2015(b).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad.: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Prefácio-Moacir Gadotti; trad.: Lilian Lopes Martin. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Iara. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad.: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n.19, 25-35, set./dez. 2006.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**. v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Perto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERRING, John. **Pesquisas de estudo de caso: princípios e práticas**. Trad.: Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n. 2, 2021.

GUIMARÃES, Cláudia Gomes Silva. **Multiletramentos na formação continuada de professores: agência e a perspectiva da aprendizagem pelo *design***. 2020. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2020.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016, p. 33-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva

singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: de Pedrinho A. Guaresch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad.: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. B. (org.). Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

KLEIMAN, Angela. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** — LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17-30, 1º sem. 2009.

KOLLING, Edgar Jorge. NÉRY, Ir. MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo**-volume 1. Editora Universidade de Brasília. Brasília, DF: Copyright ©, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: Edufba, 2009. p. 75-126.

MARTINS, Adeilda Ana Silva; REIS, Edmerson dos Santos. Multiletramentos em contextos multisseriais: uma abordagem sobre Educação do Campo no semiárido baiano. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 4, Vol. 2, nov. 2020.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARTINS, Josemar da Silva. A educação no projeto canudos: notícias críticas. In: NEIVA, Luiz Paulo Almeida (org.). **Canudos: desenvolvimento e emancipação**. Salvador: EDUNEB, 2013.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB, Secretaria Executiva da. **Educação para a convivência com o semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006. p. 29-52.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. In: RESAB. **Currículo, Contextualização e complexidade: elementos para se pensar a escola no semi-árido**. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. p. 33-47.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2020. 325 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOESTE. Cascavel/PR, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores — reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez.2014.

MONTE SANTO. Decreto N° 117/2019 de 27 de fevereiro de 2019-Cria e delimita as regiões administrativas do município de Monte Santo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano IX, n° 1275, 9 de abril de 2019.

MONTE SANTO. Lei n° 017/2015, 22 de dezembro de 2015. Define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de Educação do Campo, e dá outras providências. **Diário Oficial**. Prefeitura Municipal de Monte Santo, Ano: 5 — Edição 716 | Páginas 14 | 22 de dezembro de 2015b.

MONTE SANTO. Lei n° 05, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Monte Santo em consonância com a Lei n° 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano 5 — Edição 642 | 9 de junho de 2015a.

MONTE SANTO. Referencial Curricular de Monte Santo — RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Município** — Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano X — N° 2096 | 9 de novembro de 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista uFG**, v. 20, 2020.

NEIVA, Luiz Paulo Almeida. **Dilemas do desenvolvimento no semiárido**: o caso do programa PRODUZIR nos sertões de canudos — Bahia. 2013. 8248 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade)-Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador/BA, 2013.

NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: Edufes, 2012.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27-e270129, 2022.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022b.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** | v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 15-33.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores: uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**. nº 67, 1-14, 2024.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad.: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-18.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola (on-line). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. EDUCA: Lisboa, 2009.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Flaviana Maria de; GIMENEZ, Roberto Gimenez. Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis | v. 3, n. 3 p. 1084-1104 | set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. **A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC**: do texto ao contexto da educação do campo. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) — Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, p. 180. 2019.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. Tecnologias digitais e (trans)formação continuada de professores: desafios e perspectivas. In: BELLI, Jurema Iara Reis; HENRIQUES, Susana; NEVES, Cláudia (org.). **Formação de professores e inovação pedagógica**. Jundiá [SP]: Paco Editorial, 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; NEIVA, Luiz Paulo Almeida. Formação continuada, alfabetização e políticas educacionais: o CNCA em questão. **Revista Communitas**. v. 9, n. 21, 2025.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz. Formação de professores para alfabetizar-letando: quais as contribuições do PNAIC?. In: 39ª Reunião da ANPED, 2019, Niterói-RJ. **Anais das Reuniões Nacionais da ANPED**, 2019. p. 1-7.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Alfabetização do campo no âmbito do PNAIC: demandas e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. v. 4, e6419, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **R. Educ. Públ.** Cuiabá-v. 25, n. 59-p. 295-310, maio/ago. 2016.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, João Carlos. **Os multiletramentos e a produção e reescrita textual nos anos iniciais**: reflexões colaborativas em formação continuada. 2024. p. 168. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, Cascavel/PR, 2024.

SANTANA, Neidson Dionísio Freitas de. **Autoria docente na construção de dispositivos educacionais multi-hipermidiáticos na educação básica**. 2024. 272 f. Tese (Doutorado em

Educação e contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia — UNEB. Salvador/BA, 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 63, out, 2002.

SANTOS, Larissa Batista. **Percepção docente sobre os multiletramentos**: estudo de caso em escolas públicas ribeirinhas de Manaus. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade La Salle — UNILASALLE. Manaus/AM, 2022.

SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos; SILVA, Obdália Santana Ferraz. Ações pedagógicas em contextos de multiletramentos digitais: desafios ao docente dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 304-330, ago. 2018.

SANTOS, Wagno da Silva Santos; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos: desafios e perspectivas na docência. **Evidência**, Araxá, v. 14, n. 14, p. 171-179, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETA, Úrsula Cunha; SANTOS, Sirlaine Pereira Nascimento dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e221083, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. [12ª reimp]. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e política do texto curricular. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SIMONETTI, Amália. **Proposta didática para alfabetizar letrando**. Salvador: Secretaria de Educação, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**: São Paulo, v.4, n. 2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Érica de Souza e; BORGES, Heloisa da Silva; NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues do. A formação continuada de professores/as em uma escola do campo em Parintins/AM. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 8, e11926, 2023.

SOUZA, Eryck Dieb; COLARES, Getuliana Sousa; COSTA, Maria Rosilane da. Multiletramentos na educação do campo. **Revista Projeção e Docência**, v. 9, n. 2, p. 119-130, 2018.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais com base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 33, n. 89, 2013.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa** | n. 8, 465-488, 2007.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e formação de docentes para a escola do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Celma. Educação integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios e seus desafios. *Acta Scientiarum*. **Human and Social Sciences**. Maringá, v. 31, n. 2, p. 141-150, 2009.

VENÂNCIO FILHO, Raimundo. **O sagrado e o profano no Sertão da Bahia: a religiosidade em Monte Santo**. São Paulo: Lura. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.