

# A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE ESCOLAS DO CAMPO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

ANDRADE, Elizete Oliveira<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa realizada com quatro professoras de classes multisseriadas de escolas do campo que participaram da formação continuada oferecida pelo Programa Escola Ativa – PEA, no município de Carangola/MG. O objetivo do estudo foi entender e analisar as estratégias que as professoras utilizaram para implementar as ações do PEA nas escolas do campo, bem como compreender as concepções de educação do campo que embasam seus *saberesfazer*s cotidianos. Para produção dos dados foram utilizados os relatos de experiências das professoras e suas narrativas. Como resultado, constata-se que as professoras não só aplicam os conhecimentos produzidos pelos manuais educativos, pelos programas e projetos de formação de professores e pelos livros didáticos, como também e, principalmente, transformam o cotidiano da escola em um espaço de produção e de mobilização de saberes que lhe são próprios, constituídos no *quefazer* cotidiano. A formação continuada das professoras, durante o Programa Escola Ativa, possibilitou, ainda, pensar o cotidiano das escolas do campo multisseriadas a partir de suas próprias características, do que lhe é peculiar, ou seja, representou uma possibilidade para repensar a complexidade dessas escolas a partir da heterogeneidade de seus alunos enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escolas do Campo, *saberesfazer*s docentes, relatos de experiências, formação continuada.

## ABSTRACT

This article is part of a research of four teachers of multigrade classes from rural schools that participated of continuing education program offered by the “Programa Escola Ativa – PEA”, in the county of Carangola / MG. The objective of the study was to understand and analyze the strategies that the teachers used to implement the actions in the “PEA” of the rural schools, as well as understanding the concepts of rural education that support their daily “*saberesfazer*s”. For the production of data, reports of the teacher experiences and their narratives were used. As a result, it appears that the teachers not only apply the knowledge produced by educational manuals, programs and projects for the training of teachers and textbooks, but also and mainly transform the everyday life of the school in an area of production and mobilization of knowledge of its own, made in daily “*quefazer*”. The continuing education of teachers during the “Programa Escola Ativa – PEA”, resulted that, think about the daily of multigrade rural schools from its own characteristics, the peculiar to it, namely, represented an opportunity to rethink the complexity of these schools from the heterogeneity of their students as a socio-historical and cultural subjects.

**KEYWORDS:** Rural schools, “*teachers saberesfazer*s”, report of experiences, continued instruction.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação – UNICAMP. Professora de Pesquisa com o Cotidiano e Educação do Campo no curso de Pedagogia da UEMG / Unidade Carangola. Coordenadora do Curso de Pedagogia – UEMG/Unidade Carangola. Pedagoga de Escolas do Campo da rede Municipal de Educação de Carangola/MG. E-mail: elizete.andrade@uemg.br

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa sobre as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo que participaram da formação continuada desenvolvida pelo Programa Escola Ativa – PEA. Intenta o texto sistematizar e discutir os relatos de experiências narrados pelas professoras sobre essa formação e seus *saberesfazer*<sup>2</sup> docentes no cotidiano das escolas.

O Programa Escola Ativa tem sua origem na experiência colombiana – *Programa Escuela Nueva* – lançado em 1975 (BRASIL, 2008). A partir de 1986, o programa recebeu impulso por meio de empréstimo do Banco Mundial para expandir-se e com isso aumentou seu alcance se tornando programa oficial de educação rural daquele país (GONÇALVES, 2009).

No Brasil, o PEA, começou a ser implementado em 1997, inicialmente nos estados da Região Nordeste por meio de convênios do Ministério da Educação com o Banco Mundial e nesse período de mais de uma década em que ele funcionou “[...] foi o pivô de debates e alvo de críticas de movimentos sociais e de alguns setores da academia, sofrendo várias mutações em seus textos-base, como tentativa de incorporação destas críticas” (GONÇALVES, 2009, p.1). Posteriormente, tornou-se um programa do FNDE/FUNDESCOLA até ser coordenado pela SECADI/MEC em 2007. No ano de 2009, o Programa foi reformulado e disponibilizado para os demais Estados e Municípios brasileiros através da adesão ao Plano de Ações Articuladas – PAR. Em 2012, o Programa Escola Ativa foi extinto pelo próprio Ministério da Educação – MEC.

Contudo, esse Programa do governo federal teve por objetivo construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas, através de uma série de elementos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Possuía como estratégias o investimento na formação de educadores, na melhoria da infraestrutura das escolas e no oferecimento de meios e instrumentos pedagógicos para as escolas multisseriadas.

Em 2011, o município de Carangola, situado na Zona da Mata Leste de Minas Gerais, iniciou a implementação do PEA através da parceria entre a Secretaria de

---

<sup>2</sup> Termo criado por Nilda Alves na busca por superar a dicotomização herdada no período no qual se “construiu” a ciência moderna. Dessa forma, o utilizo para mostrar que saber e fazer estão interligados.

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI-MEC), a Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação / EduCampo e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MG.

Dos elementos pedagógicos do programa, enfatizamos a formação continuada para problematizar os *saberesfazer*s das professoras alfabetizadoras nas salas de aula após tal formação. Buscamos entender as seguintes indagações: Que estratégias utilizaram as professoras para implementar o PEA? Que concepções de educação do campo possuem? Como lidam com as turmas multisseriadas após a formação do PEA?

Assim, o objetivo deste estudo é entender e analisar as estratégias que as professoras utilizaram para implementar as ações do PEA nas escolas do campo, bem como compreender as concepções de educação do campo que embasam seus *saberesfazer*s cotidianos.

Foram utilizadas para a produção dos dados da pesquisa as informações tomadas dos relatos de experiências das professoras e de suas narrativas (BENJAMIN, 1985) a fim de problematizá-los no intuito de contar e recontar suas histórias/experiências e manter latentes os ideais, lutas, embates vividos por elas nestes espaços peculiares.

Pensamos que a escola, enquanto lugar instituinte de práticas solidárias coletivas e individuais é também espaço de resistência e, assim, trabalhar com a memória é uma oportunidade de reinventar a escola como locus de criação e de resgate da história local e de memórias compartilhadas na/sobre e com a escola. Vemos como Benjamin (1985) que as memórias, histórias e narrativas refletem e retratam o mundo cotidiano, criado na experiência, desta forma, onde há experiências no sentido estrito do termo, entram em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

As práticas envolvidas nas iniciativas de formação, especificamente, as capacitações para a formação de professores do campo, possibilitam a mobilização de saberes, os quais assumem significado tanto para responder a situações que exigem especificidades, como para o processo de formação necessário para interação com o trabalho docente. Como afirma Freire (1996, p. 39-40):

[...] Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de

promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

Percebe-se, então, que os saberes constituídos ao longo da carreira docente na complexidade da sala de aula precisam ser considerados. Estes saberes ganharão importância na formação do professor se estiverem aliados aos processos de reflexão da própria prática. Os saberes da experiência segundo Therrien (1997, p. 29) “são aqueles que têm origem na prática cotidiana da profissão”. Sendo elementos de práxis, eles podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num *saberfazer* tais como habilidades e técnicas, como a dimensão da razão interativa ou comunicativa que permite julgar, decidir, adaptar de acordo com os condicionamentos do contexto e da situação.

## **REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

[...] Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002, p. 38-39).

Estes saberes experienciais dão sentido à prática docente que não está prevista nos documentos oficiais da educação. Na sala de aula, os saberes da formação profissional e os disciplinares curriculares se somam aos experienciais constituídos no *saberfazer* cotidiano. Assim, percebe-se que os saberes docentes se formam a partir da soma de experiências práticas, teóricas, pessoais e coletivas. Estes saberes possuem características singulares e se expressam nas ações cotidianas de seus *praticantes* (CERTEAU, 2007).

Entendemos que a partir dos saberes da prática os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira e como afirma Tardif (2002, p. 48): “[...] julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos”. Diante do exposto, acredita-se ser possível compreender, a partir dos relatos de experiências das professoras alfabetizadoras, suas concepções, percepções e saberes constituídos ao longo da implantação do PEA. Alves e Garcia (2002, p. 274) observam que:

[...] É preciso que incorporemos a idéia que ao dizer uma história somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram até nós, neles inserindo, sempre o fio do nosso modo próprio de contar.

Ou seja, percebemos que ao narrar, somos envolvidos nas tessituras das redes cotidianas e que, enquanto narradores, misturamos nossa experiência às outras e às de outros, nossos interlocutores, quando narramos o que narramos...

Benjamin (1985) diz que as memórias, histórias e narrativas refletem e retratam o mundo cotidiano, criado na experiência, dessa forma, onde há experiências no sentido estrito do termo, entra em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

Assim, antes de parar e contar parte do que aconteceu é preciso voltar no tempo e 'olhar mais devagar' como afirma Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...] escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Este tempo e espaço compartilhamos com as professoras que também são transformadas pelas experiências vivenciadas. Utilizamos seus relatos transformando-os ou mantendo-os a fim de explicitar os saberes constituídos do fazer docente individual e coletivo. Assim, somamos a eles nossas próprias experiências, nossos *saberes-fazer*s de praticantes do cotidiano escolar.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS**

A pesquisa foi realizada com quatro professoras<sup>3</sup> de duas Escolas do Campo que implementaram o Programa Escola Ativa em 2011, em Carangola/MG.

Foram utilizados os relatos de experiências das professoras contrariamente à pesquisa objetiva, possibilitando a observação e reflexão sistemática da realidade, sem o objetivo de testar a hipótese (TRIVIÑOS, 2000). Os relatos de experiência oferecem meios para se estabelecer relações entre os achados dessa realidade e as

---

<sup>3</sup> Para identificar as professoras, usaremos pseudônimos: Margarida e Sol – professoras dos 1º, 2º e 3º anos; Rosa e Hortência – professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

bases teóricas pertinentes. Propiciam também, informações importantes sobre as experiências dessas professoras alfabetizadoras como instrumento para compreender as *redes* estabelecidas (ALVES, 2000) nas escolas em que estão inseridas.

O uso dessa metodologia flexível nos auxilia na problematização da educação que acontece nestas escolas, do modo como acontece e como os sujeitos envolvidos nessas práticas se articulam entre si, entendendo o cotidiano como “aquilo que é nos dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente [...]” (CERTEAU, 1996, p. 31) e, como não poderia deixar de ser, carregado de incerteza e complexidade.

Fazer pesquisa com/no cotidiano significa adotar uma postura dialógica na busca de aprofundar nosso olhar sobre a realidade. Significa atentar para os indícios, para as pistas (GINZBURG, 1990) que traduzam pontos que ampliem a visibilidade da realidade posta. Assim, buscamos de um lado compreender as formas de acesso que o próprio cotidiano impõe e, de outro, buscar sentidos nas narrativas das professoras alfabetizadoras sobre suas construções e seus modos de *saberfazer* nas classes multisseriadas.

## **AS EXPERIÊNCIAS DOCENTES NARRADAS PELAS ALFABETIZADORAS**

Tardif (2002) deixa claro que é a partir do diálogo com os professores que se pode entender a teoria e a prática educacional e realizar algumas análises significativas. Ao escrever problematizando as narrativas das experiências docentes, logo me vem à lembrança o comprometimento das professoras das escolas pesquisadas. Assim, neste texto procuro manter suas narrativas compreendendo as professoras como sujeitos ativos de suas práticas, portanto, competentes na produção de conhecimentos no seu próprio fazer cotidiano.

Assim, intenta aqui sistematizar algumas reflexões sobre os relatos de experiências das quatro professoras sobre a formação continuada do Programa Escola Ativa e sobre seus *saberesfazer*s docentes no cotidiano das escolas.

Durante o Curso de Formação Continuada sobre a Metodologia do PEA para educadores/as de classe multisseriadas<sup>4</sup> foi possível perceber o empenho das professoras a fim de implantar o programa. Tudo era muito novo. O município ainda não havia experimentado nenhum projeto/ação voltado exclusivamente para as classes multisseriadas. O que de início parecia inovador, capaz de transformar as escolas do campo, a maneira de desenvolver o ensino aprendizagem, causava estranhamento a quase todos os envolvidos: desde o órgão central da educação até os praticantes do cotidiano das escolas.

A formação das professoras e a implementação do PEA aconteceram concomitantemente e dessa forma, as práticas das professoras foram se transformando ao longo do ano. Suas dúvidas, anseios e conflitos foram surgindo e nos encontros para a formação, foi possível problematizar e refletir sobre os mesmos.

Apresentamos a seguir, alguns relatos sobre a implementação do Programa. Começamos, pois com o desabafo da professora Rosa no início do curso:

Acredito que o PEA possa transformar as práticas pedagógicas do campo adequando-as à realidade local e trazendo conquistas que possam beneficiar toda a comunidade escolar, no entanto neste primeiro momento, vemos pequenas transformações. Isso, por que aliar uma nova prática ao modelo que já estava sendo aplicado demanda tempo. Se tivesse a oportunidade de estar em contato com a metodologia, assim como os livros didáticos, antes de iniciar as atividades escolares, seria mais fácil a aplicação dos trabalhos do PEA (Prof<sup>a</sup>. Rosa).

A professora Margarida também se manifestou sobre as ações do programa: “Sempre pensei que dividir os alunos por série na sala de aula era a melhor opção. Hoje, estou tentando modificar [...] tá difícil, mas já percebo que é possível” (Prof<sup>a</sup>. Margarida).

Nestes relatos percebemos que a “seriação” proposta pelo modelo urbano de educação estava arraigada na concepção de ensino e aprendizagem das professoras. Foram muitos anos trabalhando com a dinâmica de dividir os alunos e o quadro negro por série, em uma mesma sala de aula. O planejamento, as atividades e as provas também foram construídas nesse modelo, além de terem o livro didático

---

<sup>4</sup> O curso foi coordenado pela autora durante o ano de 2011. Foi estruturado em seis módulos, cada um deles com carga horária de 40 horas: Módulo I – Metodologia do Programa Escola Ativa; Módulo II – Alfabetização e Letramento; Módulo III – Introdução à Educação do Campo; Módulo IV – Práticas pedagógicas em Educação do Campo; Módulo V – Gestão educacional no Campo e; Módulo VI – A Tecnologia na Educação do Campo, perfazendo 240 horas.

como única fonte de acesso aos conteúdos curriculares e distante dos saberes e da realidade dos alunos.

O PEA propunha a utilização de livro didático próprio. Cada aluno recebeu um kit com cinco livros: Alfabetização e Letramento (1º, 2º e 3º anos) ou Língua Portuguesa (4º e 5º anos), Matemática, História, Geografia e Ciências. E isso foi uma inovação, pois até então os alunos não tinham livros que aproximassem os conteúdos programáticos da realidade do campo. A professora Sol disse: “Os livros didáticos são bons, pois trazem alguns conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, principalmente nas matérias Matemática, Geografia e História” (Profª. Sol). A professora Margarida também relatou sobre o uso do livro didático:

Avalio como práticos, com assuntos ligados ao campo e de interesse para o aluno. Amplia horizontes para o aluno do campo. Interessante que ele não se restringe somente ao campo, mas numa busca de relação de interdependência entre campo e cidade. Matemática, Geografia, História e Ciências todos os assuntos são interligados. Geografia e História chamam mais atenção (Profª. Margarida).

Nestes relatos das professoras dos 1º, 2º e 3º anos fica claro que os livros integram os conteúdos curriculares perpassando a divisão entre os mesmos. Mas quando se trata dos livros dos 4º e 5º anos, a divisão entre os conteúdos e séries ainda é percebido. A professora Rosa afirmou que:

Penso que se os livros fossem iguais para o 4º e 5º anos o trabalho fluiria mais, não no sentido de homogeneizar a turma, mas na tentativa de romper com as pausas causadas pelo tempo dividido entre essas duas séries e que, querendo ou não, sempre acabo por fazer. Os conteúdos do 4º ano sempre aparecem como base no 5º ano e são acrescidos de conteúdos de níveis mais complexo. Para mim, esses novos complementos ficariam por responsabilidade do professor [do quadro negro para o caderno]. Dessa forma, haveria um período de dedicação integral aos estudos, pois muitas vezes observo meu trabalho voltado mais para o 5º ano e sinto, nas conversas com outros professores, que o mesmo acontece em outras escolas (Profª. Rosa).

Além da fragmentação dos conteúdos curriculares ser visível nos livros dos 4º e 5º anos a professora nos dá outras pistas para refletir sobre a organização destes livros e a dinâmica nas salas multisseriadas quando afirma que sua atenção é voltada para os alunos do 5º ano. É nítida a preocupação de Rosa com os alunos do 5º ano, afinal eles “devem sair” da escola no final do ano. Essa passagem para outra escola (6º ao 9º ano) é tensa na escola do campo.

Ainda sobre o uso dos livros didáticos, a professora Hortência disse:

[...] os livros auxiliam meu trabalho, mas não fico seguindo somente eles [...] Vou acrescentando coisas [matérias/conteúdos] que sei que são fundamentais para os alunos. Penso que é preciso ir além do que está neles

[livros didáticos] para não restringir a aprendizagem dos alunos. Eles estão na roça, mas sabemos que irão para a cidade. (Prof<sup>a</sup>. Hortência).

Hortência também se preocupa com o que acontecerá com seus alunos no decorrer do processo de escolarização. Esse “ir além do que está prescrito nos livros didáticos” pode ser interpretado como uma forma de propiciar aos alunos a garantia do direito à educação, à formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura e das identidades de forma geral, universal. Como afirma Arroyo (2011), no *quefazer* cotidiano os professores reagem à subordinação da condição docente de passar, de transmitir a matéria institucionalizada, reconfigurando a profissão docente, como “um dever profissional e existencial da condição docente-educadora” (ARROYO, 2011, p. 26).

A preocupação das professoras em “preparar” seus alunos para a outra escola (6º ao 9 ano do Ensino Fundamental) se justifica pelo modo como os alunos do campo, “da roça” são recebidos nas escolas da cidade. Na complexidade das escolas multisseriadas, as falas negativas de gestores, intelectuais e professores perduram ao longo dos anos. Como afirma Dilza Atta (2003, p. 17): “A ECMS [Escola de Classes Multisseriadas] é vista como uma opção de segunda categoria, já que não se tem o “ideal” que é seriada [...] Elas são consideradas o avesso a que se espera um dia chegar”.

A escola multisseriada é vista como uma “anomalia”, algo que precisa ser extinto. É comum depoimentos sobre a transformação das mesmas nos moldes do que se efetiva no processo educacional que se realiza nos espaços urbanos – o seriado, todavia sem levar em conta que algumas dessas escolas, se constituem a única alternativa para alunos terem acesso à educação.

Apesar de o PEA ter sido criticado por diversos autores a ponto de ser extinto pelo próprio MEC em 2012, se constituiu como o único programa voltado para a educação do campo, principalmente para as classes multisseriadas. No município pesquisado, proporcionou às professoras a reflexão de suas próprias concepções sobre as escolas do campo, a forma de se trabalhar interdisciplinarmente com várias séries na mesma classe de aula e, sobre a importância destas para a comunidade na qual estão inseridas, dentre outras coisas. Quanto ao resultado do programa nas escolas, as professoras disseram que o mesmo:

[...] tem apresentado práticas para o cotidiano das escolas do campo que vem valorizar a vida em comunidade, isso é muito importante, pois se trata de comunidades escolares com um número pequeno de membros e esse

fato torna necessário o estreitamento dos vínculos nas relações pessoais. Uma vez que, as escolas do campo são centros referenciais para a comunidade a sua volta e essa, longe dos centros urbanos, constantemente conta com o apoio daqueles que estão em sua proximidade (Profª. Rosa).

Vem contribuindo para a inovação do trabalho, para a troca de experiências, o envolvimento dos alunos na busca de objetivo de aprender com o trabalho colaborativo (Profª. Sol).

Tem contribuindo para a dinâmica de trabalho com várias turmas num único espaço físico. Tenho aprendido a observar as necessidades físicas, relacionais e os valores de cada educando e tenho agido de forma tal, em busca de contribuir neste processo (Profª. Hortência).

No município de Carangola/MG, e acredito em outros do País, o programa possibilitou a discussão de uma escola e de uma educação voltadas para os interesses dos povos do campo. Mesmo apresentando “ineficiências”. Veja a fala de Sol, abaixo:

Muita coisa ainda é preciso mudar para alcançarmos uma escola eficiente. Mas hoje, vejo que nós [professoras] já pensamos e fazemos a escola do campo diferente [...]. Uma escola que ouve os alunos e seus pais, que traz eles [pais] para cá. Que permite a eles dizer o que querem para seus filhos [...]. Que contam coisas sobre a comunidade, nos dando pistas sobre sua cultura. Estamos caminhando! (Profª. Sol).

As transformações nas salas de aula também foram visíveis. As professoras compreenderam que é possível trabalhar de forma interdisciplinar dinamizando ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Os relatos a seguir nos mostram essa perspectiva:

Quando um determinado conteúdo é complementar de outro, ou serve de base, me direciono a todos os alunos da classe e juntos, discutimos o assunto (Profª. Sol).

[...] Dependendo do tema trabalhado, por exemplo: zona urbana e zona rural, os alunos fazem a leitura em seus livros, depois conversamos sobre o assunto, tirando as dúvidas e chegando a conclusões. Finalmente, fazem as atividades propostas nos livros (Profª. Hortência).

Organizo os alunos da seguinte forma: proposto o assunto forma-se um ciclo de debate com todos os alunos em círculo, semicírculos ou agrupados. Fazemos levantamento de hipóteses e o registro. Após a consolidação do assunto realizam-se as atividades de leitura e escrita de acordo com as habilidades e competência a serem adquiridas. Aproxima-se o agrupamento pelo desempenho do aluno e não só exatamente por série (Profª. Margarida).

Dessa forma, percebe-se com (TARDIF, 2002, p. 49) que são nas “situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem

improvisação e habilidades pessoais, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis”, que se formam os saberes da experiência. Saberes estes, carregados de sentido, que mostram o professor como sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

No final do curso, as professoras já falavam sobre as estratégias que utilizavam para aliar o que os alunos sabem aos conteúdos de ensino e, que essas estratégias aconteciam de forma interdisciplinar. Na verdade, perceberam que o programa não trouxe tantas novidades metodológicas. O Programa colaborou para que as mesmas organizassem os procedimentos práticos que faziam, possibilitou a reflexão e o fortalecimento do diálogo e a teorização em torno das experiências docente que possuíam.

As professoras perceberam também, ao longo do processo de formação, que a educação do campo, a escola do campo precisa estar voltada para a valorização da identidade dos sujeitos do campo, sua cultura, seus conhecimentos, suas especificidades. Que a educação do campo precisa ser pensada/refletida a partir do mundo do campo e para o campo, levando em conta seu contexto em termos de cultura, maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, modo de vida, organização familiar e trabalho.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Para finalizar essas reflexões, afirmamos inicialmente a importância da formação continuada para os professores. Ela permite ao professor apurar seu olhar sobre sua realidade, sobre seu papel na escola e na comunidade em que a mesma está inserida.

O professor da escola do campo é figura articuladora de muitas ações sociais que são importantes para a comunidade. Constitui-se um elo entre os anseios da comunidade e os órgãos governamentais. Muitas vezes, é ele quem leva as reivindicações da comunidade para a secretaria de educação e até mesmo à prefeitura da cidade. Por isso, ter uma formação que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica e o compromisso político é essencial.

Quanto ao objetivo do estudo, digamos que foi atingido, pois na problematização das narrativas das professoras podemos visualizar algumas das estratégias que as mesmas utilizaram para implementar as ações do PEA nas escolas do campo. Estratégias que permitiram modificar/transformar o que já estava acontecendo naqueles ambientes. Todavia, salientamos que as transformações são processuais, acontecem paulatinamente. E, quanto à concepção de educação do campo, perceberam que a mesma deve-se voltar ao interesses dos povos do campo. Uma educação que respeita a diversidade dos povos do campo e que seja construída a partir do reconhecimento dos saberes dos sujeitos do campo.

O que nos chamou a atenção também foi o fato de constatar que as professoras em suas salas de aulas não só aplicavam os conteúdos (conhecimentos) produzidos pelos manuais educativos, pelos programas e projetos de formação de professores e pelos livros didáticos, como também e, principalmente, transformam o cotidiano da escola, da sala de aula em espaço de produção e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Mostraram como diz Tardif (2002, p. 237) que são “sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”.

Os relatos de experiências e as narrativas das professoras nos possibilitaram problematizar a diversidade e complexidade da escola do campo. Entendemos que nessas narrativas fomos envolvidas nas tessituras das redes cotidianas e que misturamos nossa experiência às outras, criando outros campos conceituais e novas reflexões sobre o cotidiano dessa escola.

A formação continuada das professoras, durante o Programa Escola Ativa, permitiu pensar o cotidiano das escolas do campo multisseriadas a partir de suas próprias características, do que lhe é peculiar, ou seja, representou uma possibilidade para repensar a complexidade dessas escolas a partir da heterogeneidade de seus alunos enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais.

Entendo ser necessário conhecer melhor a realidade de tais escolas que parecem estar à “margem” do sistema de ensino brasileiro, a fim de obter informações mais precisas no intuito de pensar em modos mais eficazes de trabalhar nas escolas do campo multisseriadas. De uma coisa estou certa: as transformações nessas escolas somente acontecerão, no âmbito geral, quando os *saberesfazer*

constituídos pelos seus praticantes forem considerados legítimos para a formulação de políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 255-296.

ALVES, Nilda. **Os romances das aulas**. Movimento. Niterói: Faculdade de Educação/ UFF– DP&A, set. 2000.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **Programa de apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM**. Escola de classe multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Fundação Clemente Mariani – FCM, 2003. (Série Grupos de Estudo, n.1, 28 p.).

BENJAMIN, Walter. O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar, cozinhar. 5. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 1. Reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. O Programa Escola Ativa chega a Minas: o que ganham as professoras das classes multisseriadas? **Encontro Mineiro de Educação do Campo**. Belo Horizonte, 22 a 24 de julho de 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/Fev/Mar/Abr 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques. **Saber da experiência, identidade e competência profissional**: como os Docentes produzem sua profissão. Contexto e Educação. Editora: UNIJUÍ, ano 12. n. 14, out./dez. 1997, p. 07-36.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2000.