

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES DA ESCOLA DO CAMPO: REFLEXÕES, CONTRADIÇÕES E ENFRENTAMENTOS

GT 12: Formação de Professores

Trabalho completo

Luciane Rocha Ferreira PIELKE (Docente Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT/IE)

lucianekatu@gmail.com

Resumo

A formação continuada de professoras/es é uma necessidade legítima frente à realidade de profundas transformações da sociedade conectada. Assim, proponho olhar para esse fenômeno formativo a partir dos pressupostos teóricos da disciplina Educação do Campo e Diversidade, do Curso de Pós-Graduação em Educação no/do Campo: Oralidade, Escrita e Literatura na Infância. O objetivo é refletir sobre dimensões fundamentais que carecem ser revisitadas, ressignificadas e ampliadas. Temáticas em destaque: Contexto e sujeitos camponeses; Política pública da Educação do Campo; Práticas pedagógicas. As reflexões denunciam a distância entre mundos da legalidade e da realidade, mas também anunciam práticas de resistência e superação.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação continuada. Prática pedagógica.

1 Introdução

A reflexão que propomos acerca da formação continuada de professoras/es do campo assume uma compreensão sobre o tema em estudo enquanto um fenômeno multifacetado e multidimensional. Como base empírica, nosso “lugar de fala” tem como fundamento o trabalho desenvolvido durante a Disciplina de Educação do Campo e Diversidade, inserida no Curso de Pós-Graduação em Educação no/do Campo: Oralidade, Escrita e Literatura na Infância (2024-2025)¹ e o conteúdo privilegiado que dá base à discussão/reflexão emerge de conceitos, práticas, relações e compreensões que emergiram ao longo desse espaço/processo formativo.

É importante destacar que essa ação educativa/formativa se alinha como um dos possíveis desdobramentos do processo histórico-social de conquistas dos movimentos sociais que lutam por uma educação de qualidade no campo. Esse curso atende às políticas públicas de formação continuada que visam fortalecer a escola, as/os profissionais e as comunidades camponesas.

O público-alvo é composto por professoras/es que atuam no campo, na cidade e profissionais engajadas/os em espaços de educação não-escolar. Há representação de vários

¹ Curso de Especialização (Plataforma da Universidade Aberta do Brasil – UFMT/UAB), com as seguintes disciplinas: A literatura infantil nas escolas do Campo; Práticas escolares de produção escrita na Educação do Campo; Práticas de leitura na Educação do Campo; Oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil do Campo; Projeto Vivencial na Educação do Campo: Oficinas Pedagógicas na área de Linguagem; Multisseriação na Educação do Campo; Educação do Campo e diversidade e Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual e EaD.

estados², onde as/os professoras/es atuam, em sua maioria, em Escolas do Campo, algumas em comunidades quilombolas e/ou indígenas. Muitas/os partilharam relatos de experiência emocionantes sobre sua trajetória escolar na Escola do Campo, para onde retornaram para contribuir junto à comunidade após a finalização dos estudos.

Houve, de início, a matrícula de 120 alunas/os organizadas/os em 5 grupos³ de trabalho (GTs) para facilitar o acompanhamento e a orientação, dos quais 80 alunas/os foram ativas/os nessa disciplina tanto nas aulas síncronas (3 aulas) como nos fóruns de discussão *online* via sistema do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A proposta pedagógica exigiu leitura/reflexão e produção escrita (individual e coletiva) de fichamentos reflexivos e resenha, além do compartilhamento de percepções, compreensões e dúvidas nos fóruns.

A disciplina de 30h foi organizada em três unidades de modo a articular a temática da Educação no/do Campo e sua diversidade em um tripé teórico-epistemológico⁴ e ontológico, colocando em interface três dimensões político-pedagógicas: 1. Contexto, sujeitos e saberes campestinos; 2. As políticas públicas da Educação do/no Campo; e 3. As práticas pedagógicas. Foi com base nessa organização didática que o presente artigo foi pensado e estruturado.

Nessa trajetória, por meio de um processo dialógico e dialético, o conteúdo teórico e o conteúdo da vida, das práticas e das necessidades formativas das/os participantes foram sendo a base para (re)visitar conceitos, práticas, marcos legais e discursos oficiais em uma perspectiva de ressignificação do que temos/vivemos com vistas a uma ampliação/qualificação possível.

Compartilhar as reflexões que emergem de um espaço formativo como esse pode, sobretudo, promover um espaço de escuta e de aprendizagem significativo, pois este é tecido a partir de dimensões fundamentais acerca da escola, da educação, das/os professoras/es do/no campo e da comunidade onde a escola está inserida. Nosso objetivo, portanto, é apresentar algumas reflexões em torno de dimensões importantes que emergiram dessa prática pedagógica que precisam ser revisitadas, ressignificadas e ampliadas continuamente.

Um movimento de articulação teórico e prático indispensável para que, de fato, as/os professoras/es possam ter um momento de formação continuada de qualidade para (re)pensar suas práticas a partir do seu “lugar de fala e atuação” com vistas a enfrentar preconceitos e receitas/prescrições rasas marcadas pelos dogmas da adaptação/adequação da cidade x campo.

² AC, AM, BA, BH, DF, GO, MA, MT, MG, PA, PB, RJ, RS e SP.

³ Cada GT, formado por 20-25 discentes, é acompanhado por uma/um tutora/tutor.

⁴ O conceito de (des)colonialidade inspira-se nas leituras de Quijano (2005), entre outros. Acredito que releituras contra hegemônicas do *ethos* colonizador precisam ser operadas considerando que ainda enfrentamos diferentes modos de colonização do *ser* e do *saber*. Portanto, a epistemologia (des)colonial, nessa discussão/reflexão, nos ajuda a perceber que ainda persistem relações de poder assimétricas que rotulam e excluem, de várias formas, culturas que foram (e ainda são) inferiorizadas ao longo do processo histórico de colonização que sofremos.

O exercício aqui operado valoriza esse percurso formativo, revisitando conceitos, relações, dimensões e práticas que, por vezes, esvaziam e fragilizam o universo de luta que representa o Movimento pela Educação do/no Campo. Trata-se de um percurso formativo que revela o olhar de quem esteve na mediação das aprendizagens como uma aprendente e ensinante que acredita no inédito-viável⁵ que a Educação do Campo representa em potência.

2 Contexto, sujeitos e saberes camponeses

A Unidade I da disciplina Educação do Campo e Diversidade acolheu esse tema como base para imergir no fenômeno em estudo, reconhecendo que ele exige um movimento ontológico importante para desmistificação da realidade: um retorno a *si*. Independentemente do lugar de origem/trabalho, o foco, aqui, foi o contexto, as pessoas, seus saberes e suas necessidades. Para as/os docentes que não estavam imersas/os na realidade camponesa, foi proposta uma incursão panorâmica por meio de entrevistas com profissionais (alunas/os, pais, mães e gestoras/es) que vivem essa realidade. Esse foi um exercício revelador para muitas pessoas que não tinham contato com esse lugar de resistência, enfrentamentos e superação.

Com base na obra de Caldart, Paludo e Doll (2006), intitulada “Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores”, as/os cursistas foram desafiadas/os a olhar para sua realidade com outros olhos – promovendo um movimento saudável, porém desconfortável, de distanciamento e estranhamento importantes para desnaturalizar/desmistificar o que já estava formatado pela rotina da vida social e escolar dada.

Nessa trajetória, fica a compreensão de que a luta pela qualidade da educação na Escola do Campo requer a construção de um tecido social mais acolhedor e inclusivo, reconhecendo que “[...] a luta por um novo campo traz consigo a formação de novos sujeitos do campo, um não está separado do outro. A luta por uma Educação do Campo não está separada de um projeto de campo e, para concretizar tudo isso, é preciso muita luta” (Reichwald Jr. *et al.*, 2006, p. 71).

Entre as questões suleadoras⁶ para reflexão, destaco duas: “sua comunidade, a gestão escolar e a gestão municipal percebem/compreendem a complexidade/especificidade da identidade da Escola do Campo? Comente os desafios e as possibilidades do contexto em que

⁵ O inédito-viável não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma palavra na acepção freireiana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto, *práxis* [...]. Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos de possibilidades humanas (Freire, 2010, p. 224).

⁶ O termo “sulear”, cunhado por Márcio D’Oliveira Campos (1991), foi utilizado de modo explícito por Freire, de acordo com Ana Maria Araújo Freire, em notas no livro *Pedagogia da Esperança* (1994), como contraponto ao “nortear” cujo significado pode ser identificado com a dependência do Sul (colonizado) em relação ao Norte (colonizador) (Adams; Pielke, 2020, p. 70).

está inserida”. Essas duas questões também foram base para as entrevistas que as/os docentes de escolas urbanas e demais profissionais precisavam fazer para uma compreensão mais ampla.

A discussão no fórum de contexto (*online*) teve por base tanto as entrevistas (por quem atua em escolas da cidade, no ensino técnico e/ou em espaços não-escolares) como as experiências das/os professoras/es do campo, sendo que muitas/os delas/es são egressas/os da Escola do Campo. As partilhas foram ricas e representaram uma mistura de afeto com denúncia, sentimentos contraditórios que marcaram a memória pedagógica delas/es na luta por uma realidade melhor. A afetividade esteve relacionada à riqueza cultural, abundância e fartura da natureza, da produção familiar que viviam, que, por sua vez, se defronta com a denúncia das inúmeras dificuldades no que se refere à vivência no/do campo.

Esse momento inicial fez com que todas/os – do campo e da cidade, da escola e de outros lugares educativos/formativos – percebessem que a luta por uma educação de qualidade perpassa pela valorização das pessoas que constituem o lugar onde a escola está inserida. Esse olhar engajado/comprometido com *si* e com as pessoas e seu lugar sociocultural é partilhado por diferentes movimentos sociais que preconizaram essa luta. Nesse contexto:

[...] estudar sobre a formação de sujeitos significa afirmar uma concepção de história que, sem desconsiderar as condições objetivas dos processos sociais, inclui o movimento dos sujeitos humanos, pessoas e coletividades, suas experiências, iniciativas, escolhas, e as relações, contradições, tensões e conflitos que vivem e provocam (Caldart, 2006, p. 14).

Nesse primeiro momento de estudo, o convite as/aos cursistas foi olhar para *si* e seu entorno, assim como para a comunidade e as pessoas que buscam, na escola, algo que possa ajudar a dar/fortalecer a esperança frente à luta pela sobrevivência. Esse foi um movimento operado de um não-lugar⁷ social que, cultural e historicamente, foi sabotado pela lógica de um *ethos* colonizador que se sobrepôs a todas as outras formas de *ser* e de *saber*.

Esse processo de colonização ainda acontece e perpetua por meio dos nossos modos de interpretar a nós mesmos, o outro e ao mundo que nos cerca. Podemos perceber isso, por exemplo, no paradigma binário implementado, em que a dicotomia é a raiz do *ethos* que dá sustentação para a legitimação da subalternização/inferiorização do campo pela cidade.

Esse processo histórico, por meio do qual se produziu o apagamento de uns e a supervalorização de outros, nem sempre está em nosso campo de visão, mas é a base que

⁷ O termo não-lugar social se alinha aos resultados nefastos, em nível epistemológico e ontológico, subprodutos do doloroso processo de colonização do ser, do saber e do poder, o qual, segundo Quijano (2010, p. 110), denuncia que “[...] todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura”.

sustenta o *status quo* e os processos de discriminação/exclusão sociocultural. Na obra de referência (Caldart; Paludo; Doll, 2006), Silva *et al.* (2006) apresenta uma discussão em torno das “Vivências educativas juvenis no campo”, que denuncia a materialização do paradigma binário excludente nas relações elementares entre os jovens participantes da pesquisa:

Os “jovens da roça” encontram cada vez menos espaços que cultivem a sua própria cultura e que se concretizem como seus momentos de lazer. [...] Além disso, a discriminação sofrida, por vezes, pelos “jovens da roça”, principalmente nas escolas localizadas na cidade, faz com que sejam considerados atrasados em relação aos jovens urbanos (Silva *et al.*, 2006, p. 88).

Refletir sobre essa realidade e a valorizar como componente pedagógico em nossas práticas educativas, dentro e fora da sala de aula, é fundamental para enfrentar a lógica implementada. O movimento ontológico promovido (pensar/retorno a *si*, às pessoas e o contexto que vive e atua), a partir das leituras propostas, revelou, por meio dos relatos de experiência, uma tensão histórica que manteve/mantém a população do campo refém de valores e conceitos que negavam/negam seu modo de ser e reproduzir a vida.

Os processos de formação continuada de professoras/es do/no campo exigem esse retorno à base das relações sociais mais elementares, ao lugar sociocultural que ocupamos e que, devido ao paradigma imposto, comumente não conseguimos visualizar. O sistema é intencionalmente arquitetado para moldar uma cultura escolar burocrática, generalista e homogeneizadora, apolítica e atemporal para alimentar a manutenção das relações assimétricas de poder.

A partir dessa imersão nas raízes históricas e ontológicas que são a razão de *ser* da Escola e da Educação do/no Campo, o passo seguinte foi olhar para as conquistas dos movimentos sociais que, de um modo ou de outro, também representam avanços contra essa lógica implementada. Desse modo, a Unidade II da Disciplina Educação do Campo e Diversidade promove a escuta, a leitura e a construção de conhecimento a respeito das políticas públicas.

3 As políticas públicas da Educação do/no Campo

A questão-base para as reflexões nesse segundo momento da disciplina teve por objetivo apresentar/problematizar/refletir acerca do universo oficial – o marco legal – da Educação do Campo. Desse modo, o diálogo foi estabelecido com Molina e Freitas (2011), na obra intitulada “Avanços e desafios na construção da Educação do Campo”, e Munarim e Locks (2012), em “Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública”.

Os GTs se organizaram para ler/fichar os textos e compartilhar, no Fórum de Discussão, suas percepções sobre as seguintes questões: “quais dimensões políticas os textos revelam?”

Vamos denunciar e anunciar os desafios da política de Educação do Campo que os autores discutem trazendo de modo articulado o seu contexto. Afinal, o que fica de lição/horizonte e prospecção para você enquanto professora e professor do campo e da cidade?”

Muitas/os docentes compartilharam, tanto na aula síncrona quanto no Fórum de Discussão, uma apropriação significativa sobre o marco legal, uma vez que atuaram profissionalmente frente as secretarias de educação de MT e de outros estados. Além disso, elas/es se autodeclararam militantes da/pela Educação do/no Campo. No entanto, esse reconhecimento não representa a maioria, pois, sendo no campo ou na cidade, o marco legal não está em nosso campo de visão. De todo modo, este não é um tema comum na formação continuada de professoras/es.

As leituras propostas vão ao encontro da necessidade de uma formação política ampla que possa, sistematicamente, promover entre as/os professoras/es o “exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; e correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (Molina; Freitas, 2011, p. 23).

Os objetivos elencados acima emergem do universo da vida real, da militância do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que, diferentemente do universo legal/oficial, dialoga com a base a necessidade de promover processos educativos/formativos para que tanto professoras/es e gestoras/es quanto a comunidade escolar no geral se apropriem dessas conquistas políticas. Assim sendo, o exercício reflexivo mirou na realidade para ver a presença da legalidade em ação.

No entanto, os relatos de experiência partilhados denunciaram, por um lado, certo desconhecimento do marco legal, e, por outro, a inoperância das políticas existentes. Compreender o percurso histórico de constituição do arcabouço político que defende a Educação do Campo é importante, apesar dos diferentes cenários que a denunciam como letra morta. Uma dimensão que se destaca por essa apropriação é a compreensão acerca da identidade geopolítica do termo Educação do Campo, reconhecendo que:

O termo tem uma conotação político-pedagógica para se distinguir da educação rural até então reinante nas diretrizes educacionais e nos marcos legais reguladores da educação brasileira. A educação rural na história educacional brasileira até então foi concebida e operacionalizada genericamente, sendo desconsideradas características como diversidade, especificidade e complexidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (Munarim; Locks, 2012, p. 85).

Essa questão de distinção político-pedagógica entre os paradigmas rural x campo estabelece diálogo com as discussões promovidas na Unidade I – Sujeitos, contextos e saberes

campeiros –, uma vez que a compreensão acerca dessa distinção política é crucial para compreender também a identidade coletiva/diversa/plural que a Escola do Campo representa. Essa compreensão é fundamental para quebrar um paradigma (i)legal que ainda vive em nós por meio de nossa linguagem, das práticas pedagógicas e do currículo oficial e o oculto.

Diante dessa realidade de perpetuação da colonização, os processos de formação continuada precisam assumir o desafio de acolher, enquanto conteúdo programático, tanto a vida quanto a teoria (incluindo o marco legal). Essa estratégia pedagógica, conforme as autoras em estudo, pode enfrentar a lógica estabelecida, mas precisa ser um esforço coletivo entre equipe e comunidade escolar. Entretanto, as diferentes demandas que emergem da realidade campesina – transporte escolar insuficiente/precário, salas multisseriadas, padronização curricular, falta de investimentos, formação continuada insipiente, contratação padronizada e falta de vontade política – desmobilizam, desmotivam e desarticulam uma ação coletiva:

Outra dimensão significativa nas escolas do campo é a lógica do trabalho e da organização coletiva. Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalharem a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social (Molina; Freitas, 2011, p. 26).

Um processo formativo que trate das políticas públicas é, por si só, um movimento que vai de encontro à lógica estabelecida. No entanto, é necessário um conjunto de ações para formar/fortalecer um coletivo organizado. Os movimentos sociais nos ensinaram na prática essa força/união ao longo do processo histórico de construção do marco legal, que ainda precisa ser apropriado por todas/os que desejam uma Educação, uma Escola do/no Campo forte!

Os relatos de experiência compartilhados no Fórum da Unidade II denunciaram a ausência dessa legalidade em muitas realidades – doze estados compartilharam dessa (i)legalidade operacional. Apesar disso, alguns inéditos-viáveis inspiradores foram anunciados. Dialeticamente, denúncias e anúncios são parte de um mesmo movimento pedagógico de enfrentamento/superação que conscientiza, pois, “[...] sua (nossa) auto-inserção crítica na realidade, ou melhor, sua (nossa) conscientização, faz com que sua (nossa) apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável” (Freire, 2001, p. 103).

Com esse anúncio de um *vir-a-ser* enquanto potência, a próxima discussão apresenta um olhar sobre as práticas pedagógicas enquanto possibilidade de intervenção e transformação.

4 As práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas foi o tema de estudo/reflexão na Unidade III da disciplina. Nela, o Fórum de Discussão questionou: “é possível contextualizar nossas aulas? Como? Como você elaboraria uma aula contextualizada, multidimensional e multireferencial em relação com a diversidade campesina, de acordo com as sugestões do texto-base?”. Esse foi um exercício teórico-prático que exigiu das/os cursistas, além da leitura do material-base, muita pesquisa, pois propor uma prática contextualizada – em outras palavras “valorizar a realidade do aluno” como conteúdo prático – para compreender os conceitos escolares não é simples. Isso porque:

[...] a escola, como local privilegiado para acesso ao conhecimento, deveria também incluir em seus currículos os saberes que historicamente deles foram excluídos. Aí entram os chamados “saberes locais”. Nessa perspectiva, o programa curricular deixa de ser inquestionável e possibilita mudanças, na medida em que ele é reconhecido como um espaço político (Sachs, 2018, p. 414).

As leituras e reflexões operadas nessa etapa tiveram como objetivo a reflexão sobre *si* e suas/nossas práticas e, junto a isso, o inspirar possibilidades de atuação que valorizem múltiplas dimensões/relações que, em nossa trajetória escolar, nos foram negadas. O processo de apropriação colonial problematizado, base que deslegitimou o *ser* e o *saber* de culturas consideradas pela elite dominante como inferiores, ainda se manifesta na negação/sabotagem, por exemplo, da efetivação e/ou apropriação do marco legal da Escola do/no Campo.

Nessas condições, transcender a lógica padronizada que é legal e operacionalmente vivenciada nas escolas – do campo e da cidade – é algo muito complexo, pois exige condições históricas e políticas que ainda não conquistamos. Valorizar essa abordagem, em curso de formação continuada de professoras/es é, sobretudo, uma ação de resistência que visa enfrentar a lógica estabelecida. A intenção não é oferecer receitas, mas provocar a palavra que é *práxis*:

Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste *em estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens... Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] (Freire, 2001, p. 30).

Solicitar que as/os cursistas propusessem uma abordagem contextualizada foi, sobretudo, uma aposta no inédito-viável que pode emergir de situações-limites⁸. Mais do que uma certeza, representou fé na utopia do ser mais, tal como Freire (2001) preconiza. Afinal, “[...] a história

⁸ “Situações-limites” são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (Osofski, 2008, p. 384).

não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais e mais homem (mais e mais mulher), respondendo e relacionando-se” (Freire, 2001, p. 44).

5 Considerações finais

A formação continuada de professoras/es foi o “lugar de fala” dessa discussão que, de modo panorâmico, compartilhou um olhar muito específico de quem mediou o processo pedagógico. Esse exercício de sistematização/reflexão nos ajuda, sobretudo, na tarefa de ampliar as relações e interfaces entre a vida, o trabalho docente, as múltiplas dimensões que nos atravessam e as epistemologias de base (des)colonial. A partir disso, é necessária a transformação do *ethos* colonizador e estar em constante busca, pesquisa, articulação e mobilização pode fortalecer um *modus operandi* distinto do que ainda – e contraditoriamente – é forte e operante em nosso meio.

O processo formativo, nessa oportunidade, aconteceu em um intenso movimento dialógico e dialético por meio do qual cada tema se conectou, em um primeiro momento, entre si, e, em um segundo movimento, com as diferentes realidades que ocupam as/os cursistas. A base do processo foi a experiência de vida e trabalho, as utopias, interesses, expectativas e necessidades que cada uma/um compartilhou nas aulas, nos fóruns e na produção escrita.

A dimensão de contexto revelou que as diferentes realidades camponesas Brasil afora enfrentam desafios comuns – um universo simbólico e existencial que não possui fronteiras para a inoperância da (i)legalidade das políticas públicas. O movimento de voltar-se a *si* e ao contexto escolar e de vida camponês – inclusive para quem não é do campo – foi muito importante porque as/os cursistas perceberam e ampliaram a compreensão acerca da complexidade do processo pedagógico que se dá entre relações contraditórias e conflitantes com base em um *ethos* dominante que nós, sabendo ou não, legitimamos em nossas práticas.

A dimensão das políticas públicas, em especial, foi de grande aprendizado para a maioria das/os cursistas, pois é um conteúdo pouco comum nos programas de formação continuada. No Fórum de Discussão, muitos relatos evidenciaram o desconhecimento, mas também houve partilhas inspiradoras de gestoras/es que conseguiram, em suas realidades, operacionalizar a lei. No entanto, um gargalo ainda persistente na maioria das realidades é o transporte escolar, as salas multisseriadas e a formação continuada de professoras/es para um ensino contextualizado.

A dimensão das práticas pedagógicas, em interconexão com esse último desafio elencado, objetivou problematizar, a partir do “lugar de fala” de cada cursista, o que significa, na prática, elaborar um processo pedagógico contextualizado, multidimensional e multireferencial.

Conforme destaca Sachs (2018, p. 415), “[...] o currículo e a linguagem escolar estão fundamentados na cultura dominante, no saber erudito”; ou seja, retorna a questão epistemológica e cultural (*ethos*) que ainda categoriza e conceitua/define o que é bem-mal e verdadeiro.

Quebrar essa lógica por dentro exige ocupar a escola com diferentes linguagens/abordagens. Isso pode parecer impossível, mas Freire (2001, p. 39) ensina que “[...] mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito”. Esse é o desafio que eu, você, a escola e a Educação do/no Campo enfrentamos em nosso cotidiano de resistência e luta pela construção de um *ethos* humanizador das relações sociais. Um movimento complexo que exige tomada de consciência, e, sobretudo, condições históricas e políticas que ainda precisam ser tecidas.

Referências

- ADAMS, Telmo; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Paulo Freire e a Educação Popular: Elementos de (Des)Colonialidade na experiência do CFES/Sul In: Cadernos CIMEAC -v. 10, n. 1, 2020. Uberaba/MG: UFTM, 2020.
- CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília, PRONERA: NEAD, 2006. p. 75-98; 113-140.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito-viável In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010. p. 223- 226.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.
- MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: Contexto e Desafios desta Política Pública In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012.
- OSOWSKI, Cecília Irene. Situações Limite In: STRECK, Danilo. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2008.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005. 107-126.
- SACHS, Línlya. Currículo de matemática na educação do campo: panoramas e zoons In: **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.2, mai./ago., 2018, p. 404-422.