

O Software de Mensagens Instantâneas Whatsapp Enquanto Ferramenta Facilitadora na Formação de Professores das Escolas do Campo do Rio Grande/RS

El Software de Mensajería Instantánea Whatsapp como Herramienta Facilitadora en la Formación de Profesores de las Escuelas Rurales de Rio Grande / RS

The Whatsapp Instant Messaging Software As a Facilitating Tool in the Rural School's Teachers Training in Rio Grande/RS

Vagner Viera de Souza¹

Elaine Corrêa Pereira²

Resumo

A partir de leituras e estudos sobre as concepções da Formação de Professores e Educação do Campo, permeadas pela Educação Popular, nos inquietamos a respeito da presença das tecnologias nestes espaços e, de que maneira as tecnologias digitais podem potencializar o processo de Formação Continuada. Sendo assim, a partir destes questionamentos propomos um trabalho de pesquisa sobre as possibilidades de uso do software de mensagens instantâneas WhatsApp enquanto ferramenta facilitadora na Formação de Professores. Como campo empírico para esta pesquisa temos a Proposta de Formação Continuada para a Educação do Campo (ProfCampo), ofertado pela Secretaria de Município da Educação (SMED) de Rio Grande/RS, para os Professores dos Anos Finais das Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino. Esta proposta inovadora no município tem por objetivo promover mais um espaço de Formação Continuada por meio do modelo semi-presencial, utilizando o software de mensagens instantâneas WhatsApp como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os sujeitos desta pesquisa serão os professores inseridos no ProfCampo.

Palavras-Chave: Educação do Campo; Tecnologias Digitais; WhatsApp; Formação de Professores

Resumen

A partir de lecturas y estudios sobre las concepciones de la Formación de Profesores y Educación del Campo, permeadas por la Educación Popular, nos inquietamos acerca de la presencia de las tecnologías en estos espacios y de qué manera las tecnologías digitales pueden potenciar el proceso de Formación Continuada. Siendo así, proponemos un trabajo de investigación sobre las posibilidades de uso del software de mensajería instantánea WhatsApp como herramienta facilitadora en la Formación de Profesores. Como campo empírico para esta investigación tenemos la Propuesta de Formación Continuada para la Educación del Campo (ProfCampo), ofrecida por la Secretaría de Municipio de la Educación (SMED) de Rio Grande / RS, para los Profesores de los Años finales de las Escuelas del Campo de la Red Municipal de enseñanza. Esta propuesta innovadora en el municipio tiene por objetivo promover un espacio de formación continua a través del modelo semi-presencial, utilizando el software de mensajería instantánea WhatsApp como entorno virtual de aprendizaje. Los sujetos de esta investigación serán los profesores insertados en el ProfCampo.

Palabras claves: Educación del Campo; Tecnologías Digitales; WhatsApp; Formación de profesores.

¹ Licenciado em Geografia; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; vagner@vagnersouza.com

² Doutora em Engenharia de Produção; Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil; elainepereira@prolic.furg.br

Abstract

From readings and studies on the concepts of Teacher Training and Rural Education, permeated by Popular Education, we are concerned about the presence of technologies in these spaces and how digital technologies can enhance the process of Continuing Education. Thus, starting from these questions, we propose a research on the possibilities of using instant messaging software WhatsApp as a facilitator tool in Teacher Training. As empirical field for this research we have the Proposed Continuing Education for Rural Education (ProfCampo), offered by the Municipality of Education Secretariat (SMED) of Rio Grande / RS, for the Teachers of the Last Years of the Schools of the Municipal Network Rural education. This innovative proposal in the municipality aims to promote a further area of Continuing Education through the semi-faceted model, using instant messaging software WhatsApp as Virtual Learning Environment. The subjects of this research will be the teachers inserted in ProfCampo.

Keywords: Rural Education; Digital Technologies; Whatsapp; Teacher training

1. Introdução

À medida em que foi sendo construída uma nova compreensão de educação especialmente voltada às pessoas pertencentes aos espaços rurais, fez-se necessário compreender a interdependência que ocorre na relação meio rural x meio urbano, a qual exige uma nova organização no sentido dos movimentos socioterritoriais entre ambos espaços.

Ao voltarmos os nossos olhos às pessoas que vivem no meio rural, o qual a partir das concepções da Educação Popular e pelo reconhecimento da luta e necessidade de afirmação desta categoria, iremos chamar de Campo, é preciso considerar uma série de especificidades. Desta forma, antes de pensar sobre ações a serem desenvolvidas no intuito de contemplar os povos que vivem “no” e “do” Campo, podemos questionarmo-nos: quem são estes sujeitos? Segundo o Decreto Federal nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, entende-se por populações do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Sendo assim, estes são os sujeitos atuantes nos espaços não urbanos, os quais através de suas culturas e modos de vida, buscam prevalecer em uma sociedade que insiste em prover meios cada vez mais voltados para a vida na cidade, em detrimento daqueles que nela não habitam. Desta forma, embasados nas reivindicações e necessidades destas populações do Campo, realizamos este trabalho com o objetivo de atender uma determinada parcela destes sujeitos.

2. Contextualizando a Educação do Campo no Brasil: Um Breve Histórico Para os Dias Atuais

Á partir do fortalecimento das discussões sobre Educação do Campo na década de 1990, com base nas experiências do MST, vários estados organizaram projetos de Educação de Jovens e Adultos. Dois episódios merecem destaque devido a sua importância: o “I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária” no ano de 1997 e a “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998. Como resultado destes movimentos, ainda em 1998, foi elaborado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 1998) que visa, dentre outras intenções, contribuir no sentido do fortalecimento da educação na áreas de assentamentos de reforma agrária, utilizando metodologias que considerem as especificidades dos sujeitos do Campo.

A criação do PRONERA consolida a Educação do Campo no que tange uma política educacional. Este fato corrobora o fortalecimento que os movimentos sociais vem sofrendo, em especial os movimentos do Campo. A exemplo destas conquistas que, também destacamos a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) “nela se reconhece a legitimidade dos camponeses nos seus diversos Campos: sem-terras, pequenos agricultores, pescadores artesanais, quilombolas, quebradeiras de côco, caiçaras, ribeirinhos” (SANTOS, 2012 a, p. 49-50).

Mais adiante em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que ampliou o debate iniciado no ano de 1998 durante a primeira Conferência, reafirmando a necessidade de políticas públicas de Educação para o Campo no Brasil, em contraponto as ineficazes políticas compensatórias da Educação Ruralista.

Ainda neste evento, foi publicada a Declaração Final “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, com o objetivo de recolocar o Campo e os acessos à terra, à produção agrícola e à escola como dever do Estado e direito das pessoas que vivem no Campo. Este instrumento serviu como denúncia a respeito da precária situação dos brasileiros que naquela época viviam no Campo, sendo afetados diretamente pelo modelo de desenvolvimento excludente, cuja principal consequência é a miséria.

Mais uma vez retomamos que, a Educação do Campo se contrapõe à Educação Rural, pelo fato de não apenas ser pensada para os sujeitos do Campo mas ter a participação destes sujeitos:

A Educação do Campo nasceu no contraponto à concepção de educação rural (por isso um novo nome), porém, no seu surgimento, esteve mais forte o contraponto à ausência de política de educação para a população do campo porque essa era a

marca daquele período: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os ‘resíduos’ da população do meio rural. (FONEC, 2012, p. 4)

Este fato reafirma a importância de, ainda nos dias de hoje, problematizar o debate sobre estas questões dentro das comunidades do Campo, junto das pessoas que formam estes espaços. É preciso unir forças aos sujeitos que vivem nas zonas rurais, principais interessados nestas mudanças, para refletir sobre os seus direitos, e ir à luta por melhorias nas suas condições de vida.

Para isto, faz-se necessário o resgate de parte da historicidade do meio rural enquanto espaço de disputa por território e por condições de vida. Assim, fica mais fácil entender como os movimentos sociais do Campo lutaram em favor de uma educação voltada para os seus sujeitos, a qual permeasse o seu modo de vida, suas relações com o trabalho e com a sociedade, promovendo uma menor desigualdade social. Isto, resultando em uma melhoria das suas condições de vida e diminuição da distância entre o Campo e a cidade. Neste sentido, concordamos com Ribeiro (2013, p. 135) ao afirmar que “[...] a luta pela reforma agrária e pelo projeto popular de sociedade é o carro-chefe de luta pela educação do campo”. Mesmo com todas as vitórias atingidas até este momento no que refere-se a qualificação da vida no Campo, ainda é imprescindível mantermo-nos firmes nesta luta.

No intuito de permear estas relações entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais, é preciso compreender que as pessoas que vivem no Campo, ao longo de suas trajetórias, desenvolveram um jeito próprio de pensar e de fazer. Sendo assim, não podemos negar a sua luta pelo direito de permanecer na terra e manter a sua cultura e seus costumes. Desta maneira é necessário manter nas comunidades e Escolas do Campo profissionais preparados para formar frentes de luta pela educação, conforme a citação a seguir:

O que propomos é uma coisa que não existe, por isso é utopia e por isso mesmo devemos trabalhar, no nível pequeno. Propomos uma re-apropriação de poder, do nosso poder roubado. Não se rouba só a casa, não se rouba só a terra, se rouba poder. Rouba-se poder, quando se convence os outros de que eles não têm poder. (Conte, 2007, p. 43 apud Gebara, 2000 p. 67)

Sendo assim, é necessário união, formando um movimento unificado no sentido de melhorar a vida de quem vive no Campo, através de incentivos para uma educação voltada para estes indivíduos. A criação de Escolas Rurais, isoladas e estranhamente sem referências com a vida do Campo, não são eficazes em promover conhecimento visando a emancipação destes sujeitos. A educação deve ser emancipadora no sentido de prover aos educandos

subsídios para que possam melhorar sua vida no Campo e não mais precisem migrar para as cidades em busca de melhores oportunidades.

Já mencionadas anteriormente, as Conferências e o Fórum Nacional de Educação do Campo, produziram importantes documentos legais que visam organizar e expressar os princípios da educação do campo. O PRONERA, em seu segundo artigo, denota a partir do ponto de vista normativo tais princípios:

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 como o mundo do trabalho;
- III. Desenvolvimento de políticas públicas 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;
- V. Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Estes princípios devem ser apreciados sob a ótica do que foi posto nos documentos produzidos nos debates coletivos. É o caso do que foi elaborado durante as Conferências Nacionais de Educação do Campo, ocorridas nos anos de 1998 e 2004.

A Educação do Campo fundamenta-se nos princípios, os quais, revelam categorias principais como projeto político pedagógico, luta, cultura, participação e política pública. No sentido de promover uma educação voltada para os Povos do Campo, abarcando os princípios mencionados, foram criadas novas metodologias e pedagogias a fim de encurtar as “distâncias” entre escola e educandos. Dentre as pedagogias problematizadas neste movimento de Educação do Campo, destacamos: Pedagogia da Alternância (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004; BEGNAMI, 2006; RIBEIRO, 2008); Pedagogia da Terra (ITERRA, 2002; CALDART, 2002); Pedagogia do Movimento ou Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2000; SOUZA, 2006); outras mais específicas, como Pedagogia Indígena (CORRY, 1994; MELIÁ, 1995) e Pedagogia Quilombola (SIQUEIRA, 2003; AMADOR, 2005; SALLES, 2005; MUNIZ, 2008); Pedagogia Camponesa Agroecológica (BARBOSA, 2016), Escolas Itinerantes (CALDART,

2004; CAMINI, 2009), sem deixar de citar o importante embasamento na Educação Popular através da Educação como Prática da Liberdade (FREIRE, 1999).

No pensamento de uma pedagogia libertadora são fundamentadas muitas práticas dos Movimentos Sociais Populares, numa perspectiva de emancipação do sujeito, buscando ajudar a desconstruir as contradições existentes, até hoje, no processo educativo. Sendo assim, podemos entender que, se a escola é um instrumento que contribui para manter o sistema, ela pode também contribuir atuando para a transformação do mesmo.

Nesta mesma linha de pensamento, onde temos a escola inerente à sociedade e, ao mesmo tempo, primordial para a transformação do meio no qual existimos, é hora de pensarmos em um novo modelo de escola. Um espaço que contemple uma reorganização de elementos que vise um novo modelo de sociedade, mais igualitária. Referindo-se às transformações que esta nova sociedade vem passando, baseada em uma educação voltada a igualdade, Freire traz a reflexão que:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim, a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2005, p. 67)

Voltando as discussões a cerca da Pedagogia dos Movimentos Sociais, no caso do MST, segundo Caldart (2000), a proposta pedagógica do movimento esta associada aos princípios organizativos fundamentais à existência do próprio movimento. A autora também afirma que, a um projeto de sociedade está vinculado um projeto de ser humano, o que Freire chamaria de humanização. Neste mesmo sentido, para Abreu (2006) a Pedagogia do Movimento do MST, estaria presente no momento das marchas, na construção de um barracão e em todos os espaços onde se organiza o povo, buscando a justiça e a igualdade. Com isto, o autor nos diz que mais do que colocá-la em prática, a Pedagogia do Movimento reafirma-se e acontece em cada ação do dia-a-dia.

A Pedagogia da Alternância, como já denota o nome, está ligada a ideia de que existem processos educativos alternados. Ambos transcorrem através dos viveres e saberes distribuídos entre “tempo escola” e “tempo comunidade”. Por “tempo escola”, compreende-se o tempo em que os educandos permanecem no espaço escolar, o que geralmente ocorre em regime de internato, sendo que é variante o tempo de permanência entre uma semana a até dois meses. Já o “tempo comunidade”, compreende o tempo em que os educandos

permanecem em suas comunidades de origem, geralmente para desenvolver trabalhos de sobrevivência, pesquisas e também práticas relacionadas ao seu estudo. Assim, algumas escolas assumem a Pedagogia da Alternância com o objetivo de potencializar os seus processos educativos, com a intencionalidade de pôr em prática aquilo que, por muitas vezes, é objeto de seu estudo enquanto filosofia de vida.

Por fim, a partir destas reflexões, podemos lançar nossos olhares em direção a novas aplicações destas pedagogias no que tange a Educação Popular. Todos estes movimentos estão diretamente relacionados aos processos de Formação de Professores, tanto no viés das discussões que podem surgir a partir das leituras teóricas, quanto nas aprendizagens oriundas das ações propriamente ditas.

3. Formação de Professores Voltada para o Campo: Um Perspectiva Atual e Tecnológica

Ao retomarmos o assunto relacionado à Formação de Professores, em um âmbito geral, é preciso pensar em quão diferentes são os sujeitos que atuam nesta atividade. Ao voltarmos os nossos olhares para os espaços formativos dos professores que atuam na Educação do Campo, necessitamos respeitar as especificidades do contexto de atuação destes profissionais. É bom refletir sobre o “ser professor”, que vai além de uma mera profissão.

Aqueles que buscam esta profissão necessitam cursar uma licenciatura. Mas, para além disto, é preciso buscar espaços que promovam aprendizagens diversas, a fim de complementar este processo formativo. Desta forma, o licenciando vai conquistando ao longo da sua trajetória de vida novos entendimentos que, somados às experiências, geram um conhecimento essencial para a sua atividade docente.

Enquanto professores, lidamos com as mais diversas configurações de sujeitos, oriundos dos mais diversos contextos. Segundo FREIRE (2002, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, destacando a importância da dualidade professor a aluno, onde no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessária a participação de ambos. O autor sintetiza esta situação quando nos fala 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 2002, p. 23). Com isto, ele declara que nesta relação entre docente e discente não existe uma disputa, pois ambos se complementam. Ou seja, ambos tem o seu papel definido em um mesmo nível de importância.

Este movimento não pode ser algo exclusivo nas escolas das zonas urbanas. Em muitos momentos pode-se pensar que os conhecimentos trazidos da “cidade” para dentro das Escolas do Campo é repleto de sentidos, os quais serão suficiente para promover uma série de

significados para os sujeitos que ali estão. O que em parte realmente acontece, pois o Campo não vive em um total estado de alienação em relação aos fatos e acontecimentos da zona urbana. Mesmo assim, é preciso o estudo sobre a metodologia de ensino para os estudantes do Campo. E acima de tudo, o professor do Campo ao assumir uma postura de indagação, a qual permeie a construção de novos conhecimentos a partir daquilo que já tem como bagagem teórica e prática, somando-se a realidade do contexto em que atua, pode transformar a sua metodologia em algo repleto de sentidos e significados para os seus estudantes.

Enquanto professores, é preciso assumirmo-nos também enquanto sujeitos em (trans)formação. Seres inconclusos, em constante e permanente processo de busca pelas aprendizagens. Neste entendimento, Freire fala sobre a importância de reconhecermo-nos enquanto seres em construção,

Seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 2002, p. 72-73)

Sendo assim, assumir-se enquanto ser em construção, proporciona ao educador novas possibilidades, tanto para a sua formação pessoal quanto profissional, visando sua transformação enquanto ser humano.

A partir de outra ótica, Demo (1998) observa que “a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento”. Deste modo, o autor reconhece a pesquisa enquanto potencializadora na formação de futuros pesquisadores. Ele destaca também que:

A primeira preocupação é repensar o “professor” e na verdade recriá-lo. De mero “ensinador” – instrutor no sentido mais barato – deve passar a “mestre”. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de quem sem ela não há como ser professor em sentido pleno. (DEMO, 2002, p. 84)

O autor elenca a necessidade de que o educador, dentro ou fora do meio acadêmico, se constitua para além de mero ouvinte, tornando-se participante ativo do processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, corre o risco de ser no máximo capaz de instruir-se, não chegando a alcançar a aprendizagem, nem mesmo a construção de sua própria cidadania. Isto, por muitas vezes, é recorrente nos espaços de formação, afinal ao reconhecermo-nos enquanto seres em constante aprendizagem, passamos a assumir o papel de “alunos” permanentes. Desta maneira formar-se professor é algo que vai além da formação obtida através de um

curso de licenciatura. Faz-se necessário buscar qualificar-se ao longo da sua trajetória docente.

Melhorar a educação é algo que ouvimos repetidamente em reuniões e fóruns de discussão, e isto se reflete diretamente na qualidade de vida das pessoas e nas condições de trabalho dos profissionais da educação. Sendo assim, em relação a formação de professores, de maneira geral, existe a ideia consensual de que ela precisa ser contínua, ou seja, que vá muito além dos processos de graduação ofertados pelas universidades. Tardif (2014), faz uma relação entre os saberes docentes e a formação profissional de professores. Ele destaca o saber docente como sendo “plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54). Esta pluralidade, a qual o autor aborda, estaria correlacionada a uma classificação coerente dos saberes docentes, a qual só existe a partir do momento em que é associada à diversidade de suas origens, bem como às relações que os professores fazem entre os seus saberes.

Desta forma, o autor destaca quatro tipos diferentes de saberes compreendidos na atividade docente. Os Saberes da Formação Profissional, que são um conjunto de saberes baseados nas ciências e na erudição, os quais são transmitidos aos professores durante o seu processo de formação. Estes também se constituem o conjunto de saberes da formação profissional e conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, ou seja, saber-fazer, dos quais são legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo formativo.

Os Saberes Disciplinares são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diversos campos do conhecimento como: linguagens, ciências exatas, ciências humanas, biológicas, etc. Estes saberes, por sua vez, produzidos e acumulados ao longo da história da humanidade, são administrados pela sociedade científica e acessados através das instituições educacionais.

Os Saberes Curriculares estão relacionados à forma como as instituições de educação geram os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes, ou seja, saberes disciplinares. Estes apresentam-se sob a forma concreta de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Por fim, os Saberes Experienciais, os quais são resultado da atividade profissional dos professores em si. São produzidos pelos docentes através das suas vivências relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com seus alunos e outros professores. Assim,

“incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38).

O autor chama a atenção para os saberes experienciais no tocante aos outros saberes. E isto deve-se pela relação de exterioridade que os professores mantém com os demais saberes, não sendo possível o seu controle em relação a produção e circulação. Isto já não acontece quando falamos dos saberes experienciais pois, segundo o autor, os professores conseguem deter certo poder de controle sobre estes conhecimentos, logo são os mais valorizados.

O profissional da educação tende a buscar novos conhecimentos na medida em que encontra ligações entre as suas práticas e vivências do dia-a-dia, propiciando um contínuo processo de formação. Sendo assim, Demo destaca a pesquisa como importante fator para o desenvolvimento do senso crítico e questionador:

Dentro desse contexto, o conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. Entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado (DEMO, 2002, p. 82).

Diante disto, podemos entender o processo de formação contínua como exercício do fazer docente, por meio da permanente atualização e capacitação, enquanto docente, sujeito e cidadão inserido e uma sociedade em constantes transformações. Mas, para que isso ocorra de forma eficaz, é preciso que se implemente uma política adequada que oportunize aos professores estarem em constantes processos formativos, sem diferenciação de oferta entre os profissionais atuantes no campo ou na cidade, respeitando sua postura crítica e reflexiva, observando as especificidades de cada contexto. Estas ações podem ser capazes de mediar a transformação do espaço escolar em um ambiente não somente de ensino, mas também de pesquisa.

Neste mesmo sentido, segundo Oliveira (2006), para a formação dos professores é preciso observar os seguintes indicadores: tomar a escola como contexto de ação e Formação de Professores, considerar o professor como um agente importante de todo o processo de mudança educacional, levar em conta o currículo como espaço de intervenção dos professores, associar formação básica e continuada e, favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares.

Por muitas vezes, diz-se que a escola é a principal responsável pelo desenvolvimento do raciocínio e expansão do conhecimento. Ao mesmo tempo, torna-se algo tão corriqueiro

tendendo a estar implícito ao senso comum, o que por sua vez, contribui para a banalização desta instituição tão antiga e importante para o crescimento pessoal e profissional do indivíduo. Segundo Libâneo (2007, p.25), [...] “a escola não é mais a única agência de transmissão do saber, na verdade ela nunca deteve sozinha este papel”. Neste sentido, Saviani (2003) diz que a escola é uma instituição que tem seu papel centrado na socialização do saber sistematizado e, que existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber.

No momento atual, em que vivenciamos grandes mudanças em nosso modo de vida, o que nos permite, enquanto sociedade, evoluir para um patamar que promova melhores condições de vida e de coexistência, é necessário mantermo-nos cientes da necessidade de valorizar e, mais do que isso, instrumentalizar as instituições de ensino para que as mesmas possam ter meios eficazes de formar sujeitos autônomos e emancipados, desde as bases da educação até os ensinos superiores. Ainda é interessante destacar que a velocidade em que a conjuntura atual modifica-se, interfere diretamente nas formas de ensino o que, por conseguinte, afeta o modo que o indivíduo em escolarização interpreta e racionaliza sobre as informações que lhe são compartilhadas.

Mesmo existindo outros meios, alheios à escola, onde o ser humano pode ter acesso a novos conhecimentos, não podemos negar o importante papel desenvolvido pela escola enquanto instituição de ensino, tanto nas zonas rurais quanto nas zonas urbanas. A partir disto, podemos entender que tudo é uma questão de aprendizado e que existem diversos meios para “aprender” coisas novas. Podemos fazer novas associações entre os conhecimentos produzidos, ou dar novos sentidos aos significados pré-estabelecidos. São inúmeras as possibilidades que partem de um ponto comum: a escola.

Quando discutimos ensino e realidade escolar, a responsabilidade principal recai sobre o profissional professor. Este indivíduo que tem por base no senso comum, “ensinar” e “educar” os seus alunos. Tarefa que por si só é árdua e bastante complexa, mas que, em suma, vai para muito além disso. O professor, no desenvolvimento de suas atribuições, deve promover o debate e a produção do conhecimento, a partir da curiosidade de seus alunos, auxiliando-os na pesquisa e na descoberta de novos fatos e informações.

Estes profissionais que atuam diariamente nas bases do desenvolvimento de uma sociedade, necessitam se manter atualizados em relação aos seus conhecimentos. Para isto, ocorrem as formações constantes ofertadas nos seus espaços de trabalho. Mas para além disto, é importante acompanhar os acontecimentos mundiais, em relação as novas descobertas e mudanças de paradigmas.

De acordo com Kenski (2015), “tecnologia é poder”. Mas faz-se importante fazermos uma ressalva no intuito de não restringir o termo tecnologia como significando apenas máquinas e equipamentos, pois o mesmo abrange muito mais do que isto. Ainda segundo Kenski (2015),

[...] o conceito de tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. Isto significa que este conceito é muito mais amplo do que costumamos pensar e abrange muito mais do que apenas “máquinas”. (Kenski, 2015, p. 23)

Segundo a autora, a “tecnologia é essencial para a educação, ao mesmo tempo, ambas não são indissociáveis” (KENSKI, 2015). Segundo o dicionário Aurélio, a educação diz respeito ao “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. Em consonância a esta definição, Kenski (2015) afirma que, para ocorrer essa integração, é necessário que valores, conhecimentos, hábitos e comportamentos sociais, sejam ensinados e aprendidos, por meio da educação, para ensinar sobre as tecnologias na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso destas mesmas tecnologias para ensinar as bases da educação. Ainda sobre a tecnologia, Kenski (2015) diz que:

A tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta com um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. (Kenski, 2015, p.32)

Seguindo este pensamento, a autora afirma que “A tecnologia digital [...] deixa de lado a estrutura serial e hierárquica da articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes” (Kenski, 2015, p.32). Sendo assim, podemos visualizar as possibilidades que se abrem na relação de ensino e aprendizagem, quando se aproximam as tecnologias do fazer docente cotidiano.

Desta forma, podemos compreender a sociedade atual como repleta de tecnologias que, por sua vez, vão ao encontro do que conhecemos como mundo globalizado. Uma grande rede acelerada de informações e relações, que está em constante mutação, diretamente ligada ao modo de vida do homem, que se torna carente de novas ferramentas ao mesmo tempo em que estas evoluem. Segundo Santos (2012 b),

A história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade. (Santos, 2012 b, p. 233)

Com isto, podemos entender que esta instrumentalização pode por si própria pode gerar um novo movimento, o qual pode vir a facilitar a cognição por parte dos sujeitos atuantes na educação: professores e estudantes. A utilização de novas ferramentas podem acarretar novas conexões entre teorias e práticas, enriquecendo a capacidade de abstração, potencializando o fazer pedagógico do professor em sala de aula.

Para um profissional que vive e trabalha em grandes centros urbanos, onde o acesso às informações dá-se de forma mais simplificada, a tarefa de manter-se atualizado e em permanente formação pode ser mais fácil. Mas quando falamos em um professor que atua nas Escolas do Campo, que passa a maior parte do seu dia distante dos acontecimentos, em deslocamento nas estradas ou, até mesmo, vivendo em uma comunidade rural. Será que os meios para que estes profissionais possam se manter atualizados são os mesmos daqueles que vivem no meio urbano? A educação nas áreas rurais é uma temática que vem fortalecendo-se ao longo dos anos.

Conforme Carlos (2007, p.131), em um “âmbito que vai para além do que é urbano ou do que é rural”, pois longe de serem meras palavras são conceitos que reproduzem uma realidade social concreta. A autora complementa que “a cidade e o campo se diferenciam pelo conteúdo das relações sociais neles contidas e estas, hoje, ganham conteúdo em sua articulação com a construção da sociedade urbana”.

Quando tratamos de Escolas do Campo, devemos levar em consideração algumas especificidades. É importante lembrar de que no Campo encontramos Povos Tradicionais que vivem de acordo com as suas crenças e tradições. Ainda é preciso considerar quais as informações que chegam até esta população que, em alguns casos, pode estar desprivilegiada em detrimento às limitações impostas geograficamente. Forma-se um conjunto de elementos que fazem a diferença entre a compreensão rica de significados, a qual é seguida do aprendizado e a mera observação, vazia de sentidos.

É nesta perspectiva que surge a Proposta Formação Continuada para a Educação do Campo, a qual iremos abordar logo a seguir.

4. Proposta Formação Continuada para a Educação do Campo - ProfCampo

A Proposta Formação Continuada para a Educação do Campo (ProfCampo) pretendeu discutir e apresentar um projeto de formação aos Educadores e Educadoras das Escolas do Campo do Município de Rio Grande (RS), pertencentes à Secretaria de Município da Educação. Esta Proposta de Formação Continuada conta com a parceria do Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas (Forppe) da FURG, por intermédio do Núcleo de Estudos Sobre Educação do Campo (NEECA). O ProfCampo teve como participantes os professores das três Escolas do Campo que ofertam os Anos Finais na Rede Municipal de Educação. São elas: EMEF Sylvia Centeno Xavier, localizada na Ilha dos Marinheiros, EMEF Cristóvão Pereira de Abreu, situado na comunidade da Torotama e EMEF Maria Angélica Campello, localizada na Capilha (Taim).

Levando em consideração a carga horária dos professores das Escolas do Campo, bem como distância e tempo de locomoção, o ProfCampo constituiu-se de forma semi-presencial. Assim, parte das atividades de formação ocorreram de forma presencial e parte de forma virtual, com a utilização do software de mensagens instantâneas WhatsApp. Para isto, o WhatsApp foi utilizado como uma plataforma de aprendizagem, sendo o meio pelo qual ocorreram todas as interações não-presenciais entre Professores Articuladores e Professores em Formação. A escolha pelo WhatsApp justificou-se por dois motivos: primeiro pelo fato de ser amplamente utilizado pelas gestoras destas três Escolas do Campo como um meio ágil de comunicação e, em segundo lugar, pela grande abrangência deste software que possui interface fácil e intuitiva, ampla compatibilidade em sistemas de smartphones e gratuidade, o que contempla os professores das Escolas do Campo. A partir disto, buscamos ampliar os diálogos para além dos muros destas escolas, promovendo a interação instantâneas e recíproca entre as mesmas.

Sendo assim, o ProfCampo é constituído por quatro módulos: Módulo 1 - TICs: WhatsApp Como Recurso Pedagógico; Módulo II - Educação do Campo: Concepção e Prática; Módulo III - Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar na Educação do Campo e Módulo IV - Plano Estratégico de Ação para a Escola do Campo. Estes módulos são permeados por eixos orientadores para as discussões em grupo, os quais foram constituídos pelos próprios professores durante o encontro das Escolas municipais do Campo no final de 2017. Este encontro ocorreu como uma oportunidade para que os professores que vivenciam diariamente a realidade escolar do Campo, evidenciem os seus anseios e necessidade em relação a uma proposta de formação.

4.1. Módulo I – TIC: Whatsapp como recurso pedagógico

Neste primeiro módulo foram problematizadas a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação. Mais precisamente, a utilização do WhatsApp como recurso pedagógico, o qual promoveu o meio de diálogo entre os professores em formação das três Escolas do Campo, participantes do ProfCampo. Para além disso, as tecnologias digitais, de modo geral, foram abordadas no intuito de proporcionar, de forma positiva, a criação de diversas comunidades voltadas para o estudo. Por isso, utilizou-se destes recursos para aprimorar a pesquisa, incentivar os alunos a buscar o conhecimento e, principalmente descobrir novas maneiras de aprender, é contribuir para a autonomia e criatividade. Para isto, fez-se necessária a intencionalidade educativa, que promova trocas entre os sujeitos, corroborando para a construção do conhecimento.

4.2. Módulo II – Educação do Campo: Concepção e prática

Neste módulo discutiu-se sobre as concepções e práticas desenvolvidas nas Escolas do Campo, no que tange o direito dos povos tradicionais em uma perspectiva de Educação Popular. Assim, o objetivo deste módulo foi trazer para a discussão a concepção de Educação do Campo, reconhecendo as características dos seus sujeitos e valorizando a sua produção de cultura e saberes.

Cabe destacar o cuidado no intuito de não estereotipar este olhar sobre a realidade da Educação do Campo, vivenciada pelos professores atuantes em diferentes regiões do estado e do Brasil. No caso de Rio Grande/RS, segundo informações da própria Rede Municipal de Educação, não são enfrentados problemas com nucleação. Existe um sistema eficiente de transporte escolar e os professores atuantes nas Escolas do Campo não vivenciam um processo de isolamento .

Partindo destas reflexões, lançamos a segunda atividade deste módulo, que consistiu em potencializar a legislação da Educação do Campo que ampara a sua existência através desta concepção, problematizando-a, em contrapartida, a resolução estadual que balisa questões como nucleação e fechamento de escolas. Com isto, refletimos sobre a importância da existência de uma legislação que ampare a Educação do Campo através de algumas normativas, as quais impeçam que as políticas de governo determinem mudanças que possam vir a interferir no modelo atual.

Por isso, destacamos as diferentes realidades que podem ser vivenciadas pelos professores atuantes nas Escolas do Campo. E estas, por sua vez, devem ser levadas em

consideração no momento em que é realizada uma pesquisa, ou pretende-se visualizar a situação de determinada escola e/ou contexto.

4.3. Módulo III – PPP e Regimento Escolar na Educação do Campo

O módulo III objetivou possibilitar uma reflexão sobre os Planos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares das Escolas do Campo participantes do ProfCampo, principalmente no que tangem as práticas pedagógicas diferenciadas para a Educação do Campo. Desta forma, a discussão partiu de algumas abordagens metodológicas diferenciadas, focadas nas especificidades das metodologias de trabalho docente para a Educação do Campo. Com isto, o objetivo deste módulo foi “entrar” no espaço da escola através do Plano Político Pedagógico e Regimento Escolar. Estes são os documentos oficiais da escola que dispõem sobre o seu projeto de ensino e sua identidade. Sendo assim, foi necessário primeiramente convidar os professores para que se apropriassem destes documentos a partir de uma perspectiva não burocrática; mas com um novo olhar atravessado pelas aprendizagens provenientes do módulo II, as quais também foram trazidas para este módulo.

A primeira atividade do módulo III, consistiu em refletir sobre como seriam um PPP e um Regimento Escolar especialmente voltados para a Educação do Campo. Na segunda atividade do módulo, os professores em formação foram convidados a revisitar o PPP e o Regimento Escolar em suas escolas, sob a ótica da Educação do Campo, buscando identificar de que maneira ela é contemplada nestes documentos e, quais são as metodologias utilizadas dentro de sala de aula, no que tangem as concepções trazidas ao longo das atividades do ProfCampo.

4.4. Módulo IV – Plano Estratégico de Ação para a Escola do Campo

Neste módulo os professores em formação foram convidados a construir um plano estratégico de ação para as Escolas do Campo, a partir do entrelaçamento das discussões e reflexões que surgiram ao longo do desenvolvimento dos módulos anteriores.

Este plano, por sua vez, tinha como objetivo ser mais pontual em contrapartida ao plano de ação que já foi construído nas escolas durante o início do ano letivo, o qual aborda seus sábados formativos, hora atividade, projetos que serão desenvolvidos na escola, dentre outras resoluções. Sendo assim, o ProfCampo surge no intento de provocar os professores a revisitarem este documento durante módulo IV, com vistas ao planejamento que pretende-se desenvolver no ano letivo seguinte.

5. Conclusões

Com seus princípios metodológicos fundamentados em proporcionar o acesso às teorias do conhecimento que subsidiam a compreensão da realidade da Educação do Campo, o ProfCampo visou oportunizar a partilha das práticas docentes a partir das experiências, vivências e memórias, bem como a construção de novas propostas pedagógicas. Desta forma, imersos em uma concepção de educação baseada no exercício do diálogo, acreditando em um processo de construção contínua da cidadania, a qual leve em consideração a diversidade, a educação inclusiva, a educação integral, dentre outras, o ProfCampo buscou ser um espaço de práticas e compartilhamentos. Esta proposta de Formação Continuada, surgiu com o intento de contextualizar no espaço das Escolas do Campo, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) enquanto artefatos tecnológicos atuais utilizados pela sociedade, porém ainda pouco explorados no viés da educação.

No decorrer de todo o processo de formação ofertado pelo ProfCampo, o WhatsApp esteve presente permeando as interações, por meio de um grupo criado com o objetivo de reunir todos os participantes. Neste espaço virtual, os Professores Articuladores puderam propor reflexões e atividades aos Professores em Formação, os quais tiveram a oportunidade de interagir entre si ao longo destas atividades. Desta forma, os Professores em Formação e os Professores Articuladores conseguiram compartilhar saberes e experiências a fim de potencializar o processo formativo.

Desta maneira, o ProfCampo foi constituído de forma a abarcar em seus módulos a realidade dos professores no decorrer das suas atividades escolares ao longo do ano letivo, visando promover não somente um espaço de formação continuada, através de práticas e reflexões, mas também um espaço de compartilhamento e vivências entre pares.

Referências

ABREU, Mara Vanusa. *Formação de educadores: em busca de alternativas*. Veranópolis: ITERRA/UERGS, 2006.

AMADOR, Zélia e Bentes Nilma. *Raça Negra: a luta pela liberdade*. 3ª ed. rev. e amp. Belém: FCPTN, 2005.

BARBOSA, L. P. *Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina*. Hemisferio

Izquierdo, ago. 2016. Disponível em: < <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/Diálogo-de-Saberes-en-la-construcción-del-conocimiento-aportes-de-la-praxis-educativopolítica-de-los-movimientos-sociales-en-América-Latina>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. *Revista da Formação por Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.

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, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Portaria nº 10/1998. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 1998.- Disponível em: http://www.incra.gov.br/imagens/phocadownload/reforma_agraria/projetos_e_programas/educacao_no_campo_pronera/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. MEC. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Brasília-DF: MEC/SECAD/CNE.

CALDART, R.S. *Pedagogia do movimento Sem-Terra*. Petrópoli: Vozes, 2000.

_____, Roseli Salete. *Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação*. Cadernos do ITERRA, 6(2), 77-98, 2002.

_____, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia 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”, n. 5, 2004.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante – na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CORRY, Stephen. Guardianes de la tierra sagrada. In *Revista Especial da Survival Internacional*, Londres, 1994.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Pedro. *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVAM, D. O. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FONEC. Notas para análise do movimento atual da Educação do Campo. Brasília, DF: 2012. Disponível em <http://www.unefab.org.br/2012/08/seminario-do-fonec-discurte-educacao-do.html#.VbazDrNVikp>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GIMONET, J. C. *Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação*. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GEBARA, Ivone. *Cultura e Relações de Gênero*. São Paulo: CEPIS, 2000

ITERRA. *Pedagogia da terra. Cadernos do Iterra*, Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, p. 07-81, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã*. In: COSTA, Marisa Vorrober (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. P. 23-50.

MAGALHÃES, M. S. *Escola Família Agrícola: uma escola em movimento*. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MELIÁ, Bartomeu. Conferência “Bilinguismo e Leitura”, 10º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, ALB/UNICAMP, Campinas, 1995.

MUNIZ, R. Trilha. *Projeto de Pesquisa do Curso de Pedagogia FAHESA/ITPAC*. Aprovado pelo Comitê de Ética da Fundação de Medicina Tropical. Araguaína, Tocantins, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 6. N. 1 jan./abr.2006

RIBEIRO, Marlene. *Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: Projetos em disputa*. Educação e Pesquisa, 34(1), 27-47, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. Revista *HISTEDBR* on-line, Campinas, SP, n.50 (especial), p. 150-171, mai. 2013. Disponível em <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/5478/4381>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime de escravidão*. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB*. Brasília, DF: Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012 a.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. - . ed. 7. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012 b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, Lourdes de Maria. *Ancestralidade e Contemporaneidade de Organizações de Resistência Afro- Brasileira*. In: COSTA, Eliezer Arantes da. *Gestão Estratégica*. São Paulo: Saraiva, 2003.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.