

REVISTA

DIALÓGO E INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687

19

NÚMERO 1



FACCREI

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA: NARRATIVAS DOCENTES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA ASAS DA FLORESTANIA: NARRATIVAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA

386

Bruna Lalinny Magalhães da Silva*

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o diálogo construído com fontes orais de dois professores de Língua Portuguesa que atuaram no Programa Asas da Florestania, no contexto da Amazônia acreana. A pesquisa, recorte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (2022), adota uma perspectiva discursiva para compreender as aproximações e distanciamentos entre as formações (inicial e continuada) e as práticas pedagógicas desses docentes nos contextos de campo e floresta. O referencial teórico-metodológico ancora-se na abordagem narrativa da experiência do vivido, com base em Clandinin e Connelly (2011), privilegiando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias profissionais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas, conduzidas via Google Meet, com dois professores selecionados conforme critérios previamente definidos. Os nomes foram substituídos por pseudônimos, conforme o termo de consentimento. Apesar da limitação no número de participantes, as narrativas permitiram visibilizar experiências formativas e desafios enfrentados pelos docentes no exercício da docência em territórios amazônicos. Os resultados revelam tensões entre teoria e prática, bem como a resignificação do ensino de Língua Portuguesa em contextos educativos marcados por especificidades socioculturais e geográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; narrativa; educação amazônica; ensino de língua portuguesa.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar el diálogo construido con fuentes orales de dos profesores de Lengua Portuguesa que actuaron en el Programa Asas da Florestania, en el contexto de la Amazonía acreana. La investigación, recorte de una tesis de maestría desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Acre (2022), adopta una perspectiva discursiva para

*Mestra em educação, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade-PPGLI-Ufac. Email: lalinnybruna@gmail.com

comprender los acercamientos y distanciamentos entre las formaciones (inicial y continua) y las prácticas pedagógicas de estos docentes en contextos rurales y de selva. El marco teórico-metodológico se basa en el enfoque narrativo de la experiencia vivida, según Clandinin y Connelly (2011), privilegiando los sentidos atribuidos por los sujetos a sus trayectorias profesionales. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas narrativas, llevadas a cabo por Google Meet, con dos profesores seleccionados conforme a criterios previamente establecidos. Los nombres fueron reemplazados por seudónimos, de acuerdo con el consentimiento informado. A pesar de la limitación en el número de participantes, las narrativas permitieron visibilizar experiencias formativas y desafíos enfrentados por los docentes en el ejercicio de la enseñanza en territorios amazónicos. Los resultados revelan tensiones entre teoría y práctica, así como la resignificación de la enseñanza de la Lengua Portuguesa en contextos educativos marcados por especificidades socioculturales y geográficas.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; narrativa; educación amazónica; enseñanza de lengua portuguesa.

1 Introdução

Nesse estudo buscamos realizar uma análise do diálogo construído com as fontes orais, coletados nas entrevistas narrativas com dois professores de língua portuguesa que atuaram no Programa Asas da Florestania no contexto da Amazônia acreana. A pesquisa de campo foi iniciada com uma busca aos professores com formação inicial em língua portuguesa que atuaram no programa Asas da Florestania até o ano de 2020, baseados nos critérios estabelecidos, chegamos à soma de 2 (dois) professores, cujas entrevistas narrativas foram realizadas pelo *Google Meet*. A referência de seus relatos será por meio de nomes fictícios, tendo em vista o acordo estabelecido no termo livre esclarecido, vale ressaltar que o número de participantes selecionados para o levantamento de dados trouxe limitações quanto a quantidade de materiais coletados e análise das narrativas, tendo em vista que obtivemos a perspectiva docente de um grupo pequeno de professores atuantes no Asas na disciplina de LP.

O diálogo será tecido a partir de um recorte da pesquisa de mestrado realizado no Programa de Pós-graduação em educação no ano de 2022 na Universidade Federal do Acre, o estudo vem numa perspectiva discursiva, evidenciando as aproximações e/ou distanciamentos entre as formações dos professores dos campos

e florestas, inicial e continuada, bem como suas atuações no programa Asas da Florestania na disciplina de língua portuguesa.

Como apresentado anteriormente, nossa fonte de dados serão as fontes orais dos professores do programa Asas. Para a análise, reportamo-nos às orientações metodológicas apresentadas pela perspectiva narrativa da experiência do vivido, com as contribuições de Clandinin e Connelly (2011), em diálogo com todo o referencial teórico desta pesquisa. Dessa forma, seguiremos nosso estudo nas subseções abaixo.

388

2 Especificidades da Educação do Campo e Programa Asas da Florestania

O meu caleidoscópio é o pensamento,
que imagens do Acre forma em minha mente:
é o rio que dobra um porto lamacento...
é o barranco... é a floresta... é a minha gente...
(...) Meu corpo é a Terra do Acre enrubescida
na luta dos meus pais e antepassados...
é o povo... é a sua borracha... é a sua lida (MEDEIROS, 2005)

Apresentar as especificidades da educação do campo em âmbito nacional e local é falar de uma educação popular baseada em lutas e movimentos sociais. Como apresentado anteriormente, na seção dois, a conquista de um ensino voltado às necessidades reais dos povos do campo demandou das comunidades camponesas a organização de movimentos sociais a fim de assegurar uma educação de qualidade.

Relacionando a educação do campo em outros estados com a realidade da Amazônia acreana, deparamo-nos com um ambiente totalmente único, estamos nos referindo à oferta de um ensino formal para comunidades isoladas, essas caracterizadas como de difícil acesso, constituídas nos barrancos dos rios acreanos, nos ramais distanciados dos centros urbanos e nos entremeios dos varadouros das florestas. Foi nessas comunidades que o papel do Programa Asas da Florestania foi desenvolvido entre os anos 2005 e 2020.

Partindo desse pressuposto, buscamos observar e compreender a educação do campo, das águas e das florestas partindo da perspectiva teórica sobre a temática,

seguindo para os dados empíricos das experiências docentes no Asas da Florestania por meio das narrativas dos professores de língua portuguesa. Os estudos apresentados por Bicalho e Santos (2018), Arroyo e Fernandes (1999), e Santos (2018) mostram-nos a implementação da educação no campo, por muito tempo pautada na legitimação de um ensino inferiorizado, se comparada aos centros urbanos, realidade está retratada em discussões voltadas à melhoria na oferta de ensino das comunidades agrícolas.

Arroyo e Fernandes (1999), em suas pesquisas, abordam um ensino do campo baseado nos saberes socialmente constituídos pelos alunos, a valorização das experiências e dos saberes das comunidades camponesas para os autores poderia assegurar uma educação específicas e não somente a legitimação de conhecimentos urbanos implantados em escolas do campo.

Para compreendermos os saberes necessários e importantes aos alunos do campo, das águas e das florestas, é indispensável o conhecimento do contexto social em que essas escolas estão inseridas. Seguindo nossa proposta metodológica para coletas de dados, iniciamos com a negociação de relacionamentos, entre pesquisador e pesquisado, como apresentado por Clandinin e Connelly (p. 108-111, 2011), para a primeira fase da entrevista. A pesquisadora, ao se apresentar aos entrevistados, trouxe, em seu discurso, a narrativa docente acerca das experiências constituídas no vivido das comunidades ribeirinhas, dos seringais e do difícil acesso, no município de Rio Branco no ano de 2018.

Ao negociar o propósito da pesquisa, segunda etapa da entrevista narrativa apresentada pelos autores citados acima, foi lido e disponibilizado aos professores o termo de livre esclarecido, complementado com uma explicação oral durante o primeiro contato com os professores. Ao darmos continuidade ao nosso levantamento de dados, buscamos, pelas falas dos entrevistados, compreender os contextos sociais em que o programa Asas da Florestania se desenvolve, objetivando identificar, na perspectiva do professor, sua experiência na educação do campo e como ela se apresenta.

Os professores selecionados para a entrevista narrativa participaram do Asas em diferentes realidades da educação do campo no estado do Acre. Maria (2022) atuou nas escolas de difícil acesso no município de Rio Branco, na capital do estado, durante cinco anos, já João (2022) foi professor no município de Jordão no interior do estado, atendendo as comunidades de difícil acesso dessa localidade por seis anos.

Para compreendermos a narrativa docente baseada na sua experiência do vivido, relacionando as vivências educacionais e pessoais, buscando lições que valham como conhecimentos produzidos (LIMA, GERALDI E GERALDI, 2015), no programa Asas da Florestania. Dewey, Clandinin e Connely (2011) nos apresentam uma base metodológica para análise dos dados fundamentadas na própria prática docente e suas experiências.

Nesse sentido, buscamos descrever as vivências dos professores entrevistados em diferentes perspectivas, cada eixo organizado na presente análise envolveu uma lógica apresentada pelos autores acima. Nesse primeiro eixo, buscamos fundamentar nossas perguntas e analisá-las pelo viés introspectivo, referindo-se às condições internas dos entrevistados, como seus propósitos, sentimentos, expectativas e disposições morais sobre suas atuações no Asas e na educação do campo, das águas e florestas.

Iniciando nossa entrevista, foi perguntado aos professores como se deu o primeiro contato com o Asas e o difícil acesso. Maria (2022), a primeira entrevistada, respondeu:

Eu entrei no Asas por indicação, não lembro muito bem, eu entrei em 2011 fiquei na Tiago Lindoso 2011, 2012 e 2013, no Ramal União, aqui da entrada dá uns 30 quilômetros para lá... mas o ramal era mais acessível... Trabalhei também no Verde Floresta, eu passei um mês lá, trabalhei todo dia, só não trabalhei domingo porque o pessoal não queria. Já no Jarinal, eu fiquei muito tempo na escola Alto Alegre II, eu tive problemas alérgicos, da areia e do barro, eu ficava na escola em virtude das alergias, só vinha para a cidade quando meus alunos me traziam (Entrevista, MARIA, 2022).

A professora Maria (2022), ao retratar suas primeiras experiências no programa Asas da Florestania, apresentou uma das especificidades da educação do campo na Amazônia Acreana, o próprio contexto do difícil acesso, caracterizado por

comunidades distantes dos centros urbanos, demandando um longo trajeto até a escola, podendo ser por caminhadas de 30 quilômetros no inverno amazônico ou longas navegações em pequenas embarcações até as escolas ribeirinhas. Tais características constituem e contribuem para formação da identidade social dessas comunidades.

Em sua narrativa, a docente apresenta seus anseios quanto às condições geográficas das escolas; em outro momento, a professora relata sobre seus problemas de saúde desencadeados a partir de sua vivência no ambiente do difícil acesso. Observando pelo viés introspectivo da narrativa, foi possível perceber, nesse diálogo, os reflexos do isolamento e distanciamento de sua família sobre sua saúde.

Já o professor João (2022) retrata, em sua fala, mais uma das múltiplas realidades da educação do campo no Acre, a presença de um corpo docente recém-formado nos cursos de licenciatura, sendo, em muitos casos, as escolas do Asas seu primeiro contato como docente titular:

Um dos motivos que me levou a atuar no programa Asas da Florestania foi através de uma indicação da coordenadora L do núcleo de educação, eu era recém-formado, tinha concluído minha formação em licenciatura de língua portuguesa, aí ela me chamou, o motivo que me levou a atuar no programa foi através de uma indicação (Entrevista, JOÃO, 2022).

O professor, ao narrar sua primeira vivência no programa, traz, em seu discurso, algumas dificuldades encontradas ao ensinar língua portuguesa na primeira comunidade de sua atuação como docente, ressaltando, entre suas limitações, a falta de experiência com a prática pedagógica, ou seja, seu primeiro contato com a sala de aula foi exercendo seu papel docente na educação do campo, educação está repleta de singularidades.

Então, minha primeira experiência no programa Asas da Florestania, foi numa escola chamada Santa Maria, numa comunidade que fica aqui próximo à cidade do Jordão, numa estrada de barro. Minha primeira experiência foi um pouco difícil, eu, até então, não tinha entrado em uma sala de aula, fui inseguro sem saber como passar o conteúdo para os alunos, foi um pouco difícil, mas com o tempo, foi melhorando, eu estudei muito porque eu como professor de língua portuguesa, tinha que ter uma leitura bem desenvolvida, tinha que compreender os conteúdos para repassar aos alunos, foi um pouco

difícil... Mas, com o empenho que tinha, eu ia dormir de madrugada, com a vela acesa ou a lanterna, estudando, lendo e relendo para chegar na sala e fazer com que os alunos compreendessem o que eu tinha que passar para eles. Mas realmente valeu a pena, com muito esforço, consegui fazer um trabalho que valeu a pena (Entrevista, JOÃO, 2022).

A narrativa surgida do protagonismo vivido pelo professor apresenta as dificuldades encontradas ao ensinar língua portuguesa sem o apoio de conteúdos relacionados ao contexto, as limitações encontradas revelam sentimentos como a insegurança, necessitando ao docente adaptar em sua rotina horas de estudo para melhor compreensão dos conteúdos. Identificar as condições internas dos professores na entrevista narrativa contribui para que possamos mensurar como o ambiente externo influencia significativamente na construção social do “ser” professor.

Vale destacar, ainda, como o docente avalia esse processo de estudos e horas a mais de trabalho. Apesar das condições do contexto serem adversas, ele entende que fez um bom exercício de sua atuação docente, que “valeu a pena”. Observamos o quanto é importante para ele e fortalece sua identidade profissional, uma forma de evidenciar a dedicação ao trabalho posto nas mãos de um professor iniciante.

O esforço do João (2022) para lidar com os conteúdos dissociados da realidade de seus alunos também se faz presente nas pesquisas sobre os saberes de LP desenvolvidas por Santiago, Lima e Pimentel (2014). Em seus estudos, foi constatada a presença de livros didáticos, utilizados em escolas do campo, não condizentes com a cultura vivida pelos alunos, resultando em processos de ensino distantes dos conhecimentos sociolinguísticos das comunidades campestres.

Além das dificuldades encontradas na abordagem dos conteúdos na disciplina de língua portuguesa, relacionadas as limitações relacionadas as adaptações dos conteúdos, outro fator apresentado pelo docente refere-se à falta de professores formados em língua portuguesa para atuarem nas escolas do difícil acesso no município do Jordão. Nesse sentido, João (2022) relata que, ao realizar os seus rodízios entre as escolas, sempre recebia de seus alunos e da própria comunidade cartas solicitando sua volta, no entanto, não era possível frente à alta demanda.

Compreendendo os contextos educacionais trazidos pelos professores de língua portuguesa do Asas, podemos compreender realidades distintas, cada comunidade trazendo consigo necessidades e diferentes demandas, um ensino moldado aos padrões urbanos e adquiridos nos cursos de formação inicial não poderia ser imposto aos alunos do programa, demandando desses profissionais adaptações pedagógicas e metodológicas

Assim, Souza (2018), defende uma educação que seja voltada às reais necessidades das comunidades campesinas, um ensino entrelaçado com a vivência dos estudantes. A escola age, assim, como uma ponte entre os saberes formais e meio de reafirmação identitária. É nesses contatos que os professores das águas, do campo e das florestas passam a ser facilitadores na identificação dos saberes adequados às necessidades dos alunos.

O ambiente escolar não pode ser compreendido somente como o acesso a uma cultura socialmente valorizada, os saberes construídos na interação entre o sujeito e seus ambientes sociais também são necessários para a formação do aluno, a escola tem como função social a valorização dos múltiplos saberes (BUENO, 2001). Nesse viés, as comunidades existentes no campo, nos rios e nas florestas e os sujeitos que ali habitam não podem ser dissociados dos conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida ao terem contato com as instituições formais como a escola.

O capital cultural é investido e constituído na interação social, sendo também um meio de acesso à educação, como apresentado por Bordieu (1977). Levando em consideração os múltiplos contextos em que a educação do campo pode se apresentar, buscamos trazer para a análise a perspectiva dos docentes que atuam especificamente na educação do campo no difícil acesso, na disciplina de língua portuguesa. Assim, foi pedido aos entrevistados para narrarem suas vivências a partir de sua experiência na educação do campo do programa Asas.

Maria (2022), apresenta sua vivência como:

A mudança de sair da zona urbana e ir para a zona rural foi a pior coisa da vida, quando você sai daqui com uma forma de trabalhar e vai para lá é diferente dos professores que nunca tiveram contato com a sala de aula, eu saí daqui trabalhando com 4 turmas do médio, 3 turmas do 6 ano, uma do 9

e 1 da EJA, só em uma turma do fundamental eu tinha 47 alunos. Aí você chega lá, a minha turma eram 6 alunos, é horrível, quando você não deu aula ainda, e vê 6 alunos, fala: “Oba, são poucos alunos!”, mas, quando você vai com um ritmo totalmente diferente do seu, não é bom (Entrevista, MARIA, 2022).

Uma das características formadoras da identidade social da educação do campo no difícil acesso pode ser atribuída ao público atendido nessas comunidades, a individualidade desse ensino encontra-se justamente na sua desvinculação com a realidade dos centros urbanos, como apontado pela docente Maria (2022), a realidade das escolas atendidas pelos Asas pode ser desafiadora quando já se tem uma vivência em outros contextos educacionais. Podemos pontuar, por meio desse relato, que nele se faz presente a educação popular tratada por Freire e Nogueira (2005).

Seguindo a lógica introspectiva de Clandinin e Connelly (2011) presente na entrevista narrativa, a docente revela as dificuldades encontradas ao lidar com realidades distintas, como a distinção na quantidade de alunos das escolas. Sua reação relaciona-se com os modelos educacionais construídos durante a graduação e vivenciados em sua prática nas escolas dos centros urbanos, é notória a quebra de expectativas revelada frente às novas demandas, como a adaptação em seu ritmo na prática pedagógica.

Dando prosseguimento à investigação, outra esfera apresentada pela docente refere-se ao comprometimento dos alunos do programa Asas. Em virtude da realidade deficitária entre faixa etária e nível escolar, os seis alunos que constituíam a classe da escola Verde Floresta estavam sempre dispostos a realizar as propostas pedagógicas apresentadas pela professora. Entre as demandas educacionais, como os diferentes níveis de aprendizado e as questões geográficas do difícil acesso, a professora relata a flexibilização dos conteúdos em virtude das dificuldades educacionais de seus alunos “(...) Manter aquela rotina também vai mudando sua percepção todo dia, o menino do 6 anos não sabe o conteúdo e você já tem que adaptar, a questão é ser flexível” (MARIA, 2022).

Acerca da flexibilização do conteúdo, bem como da oferta de uma educação que atenda às demandas educacionais dos alunos do campo, a Lei de Diretrizes Básicas Educacionais 9394/96, em seu art. 28, deixa claro que “Na oferta de educação

básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. Em seus incisos, complementa a adequação dos conteúdos e metodologias relacionadas às necessidades e interesses dos alunos do campo.

O professor João (2022) traz, em sua narrativa, a perspectiva de um docente que nunca teve experiência com o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que a educação do campo foi seu primeiro contato com a sala de aula. O seu discurso apresenta a perspectiva do seu vivido voltada aos pontos positivos na oferta de um ensino formal às escolas do difícil acesso no município do Jordão, relatando, também, as especificidades das comunidades atendidas.

Do meu ponto de vista, a educação do campo é de grande importância para as comunidades ribeirinhas e dos ramais, principalmente para a os alunos do ensino médio, porque nem todas as famílias que moram nas comunidades ribeirinhas e nos ramais têm condições de manter os filhos na cidade para concluir o ensino médio. Do meu ponto de vista, a educação do campo é de muita importância, devido ao fato de que nem todas as pessoas têm casas nas cidades para colocar os filhos para concluir o ensino médio (JOÃO, 2022).

O professor João (2022) também apresenta características educacionais dos municípios que compõem o interior do estado do Acre, caracterizados por pequenas cidades, temos a presença do urbano e das comunidades rurais inter-relacionadas, ou seja, o meio rural se entrelaça ao meio urbano, como explicitado abaixo:

(...) o Município aqui do Jordão só oferece o ensino fundamental nas escolas da cidade, e o ensino médio é ofertado pelo Estado através do Asas da Florestania, (...) a maioria dos alunos são pais de família e da zona rural que trabalham para sustentar suas famílias na comunidade e se vier para cidade não terão condições de manter sua família, na maioria grande, lá eles estão habituados, lá tem a localidade e seu sustento.

O contato do professor com os alunos e comunidades atendidas por ele é uma das etapas importantes do processo de ensino, é com a construção dessa relação que o docente pode compreender as necessidades de seus alunos. Como apresentado anteriormente pelos entrevistados, a disfunção entre faixa etária e grau de escolarização se faz presente em muitas escolas do Asas, sejam elas ribeirinhas, do

campo ou da floresta, demandando desse professor conhecimentos e metodologias para realizar práticas pedagógicas adequadas a esse contexto.

Tomando como base os direcionamentos apresentados nesta subseção acerca da educação do campo, especificamente a educação no contexto do difícil acesso, foi possível identificar, por meio das narrativas docentes, as especificidades encontradas nas comunidades atendidas pelo programa Asas da Florestania, relacionando-se aos múltiplos contextos educacionais e necessidades escolares, com turmas formadas por públicos distintos entre idade e escolaridade. Nesse sentido, podemos, a partir dessas vozes, refletir sobre as questões que serão trazidas na próxima subseção, como as relações entre a preparação dos docentes que atuam no programa para atender às reais necessidades dos alunos e as diferentes comunidades.

3 Dos Saberes Pedagógicos aos Fazeres Campesinos: Relações Entre a Formação e Prática Docente no Programa Asas na disciplina de língua portuguesa

Seguindo nossa investigação, trataremos das aproximações e distanciamentos entre as formações dos professores de língua portuguesa seja ela inicial e continuada e sua atuação no programa Asas. Durante a abordagem do eixo anterior, foi possível observar, nas narrativas dos docentes entrevistados, que o contato com as escolas do campo e das florestas e seus contextos demandaram uma flexibilização em suas práticas pedagógicas, adequações essas em virtude da disfunção entre faixa etária e grau de escolarização, bem como da falta de materiais pedagógicos nas instituições.

Tais necessidades levaram-nos a refletir acerca da formação dos professores entrevistados. Clandinin e Conelly (2011) apresentaram anteriormente orientações acerca da entrevista narrativa e sua organização, dentre as etapas apresentadas pelos autores temos o momento em que o entrevistador busca negociar uma forma

de ser útil para pesquisa, estruturado como a quarta etapa da entrevista narrativa, essa negociação pode ser realizada durante toda pesquisa, buscando mediar o momento de observar as narrativas e de inferir sobre elas.

Assim, para dar continuidade à nossa pesquisa e ao diálogo com os docentes, percebemos que para dar seguimento a construção discursiva poderíamos inferir sobre as realidades educacionais vivenciadas também pela pesquisadora, trazendo para pauta as limitações encontradas entre sua formação inicial e prática pedagógica no programa. Partindo dessa troca de narrativas, foi perguntado aos entrevistados se durante a formação inicial eles tiveram algum contato com a educação do campo, caso tivessem tido, foi pedido que narrassem essa experiência sendo ela no Asas ou não.

A professora Maria (2022) respondeu que não havia tido contato com a educação do campo nos dois cursos de licenciatura cursados por ela, também abordou que esse tipo de ensino deveria ser repassado nas disciplinas do ensino superior, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da educação reconhece a educação do campo como uma modalidade “Eu não tive contato com essa matéria, eu acho que até hoje não tem, né?... Na verdade, a LDB coloca a educação do campo, mas não tive”.

Quanto ao contato com a educação do campo no estado do Acre e seu conhecimento acerca da organização e funcionamento, a professora afirma: “Eu já sabia mais ou menos que era a metodologia do Poronga, a organização de sala a metodologia, mas eu também não conhecia o Asas eu fui, mas sem saber, pois, eu só trabalhei na cidade” (Entrevista, MARIA, 2022).

A experiência de João (2022) assemelha-se à explicitada pela primeira entrevistada. Ao relatar seu contato com a educação do campo, o professor expõe:

Confesso que não tive contato com a educação do campo na minha formação inicial, então, isso foi uma das principais dificuldades quando eu iniciei minhas aulas no Asas com as turmas do ensino médio, porque, na maioria das vezes, eu encontrei pessoas no ensino médio que precisavam de alfabetização, a gente encontra muitos alunos assim, (...) no processo de alfabetização no ensino médio; eu não sei como, mas eles estão lá (Entrevista, JOÃO, 2022).

A falta de contato com o ensino do campo durante a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura é um fator que se faz presente em diferentes instituições de nosso país, incluindo aqui no estado do Acre. A fala dos professores entrevistados apresenta uma fragilidade da formação dos professores de língua portuguesa e das outras áreas, que atuam na educação do campo, indo ao encontro das proposições apresentadas por Gatti (2010) acerca da formação docente:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização (GATTI, 2010, p. 1375).

Assegurar a esses professores uma formação de qualidade com cursos de licenciatura e formação continuada articulados com a realidade da escola é proposto nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de 2002, apresentando, em seu art. 13, procedimentos metodológicos para a formação de qualidade aos professores que irão atuar nesses contextos. Segundo o estabelecido nos incisos, os docentes deverão ter acesso aos saberes referentes à diversidade social e cultural, protagonismo do aluno, propostas pedagógicas que possibilitem a melhoria nas condições de vida dos alunos do campo, entre outros.

Outro ponto relevante a ser debatido acerca da fragilidade existente na formação dos professores, são as dificuldades encontradas na execução das práticas pedagógicas no programa Asas. Ao analisarmos a presente questão, é possível visualizar as limitações encontradas pelos professores que não tiveram uma base teórica que lhes permitisse conhecimentos prévios sobre a realidade escolar das comunidades campesinas na Amazônia acreana.

Nesse eixo, buscaremos identificar as relações entre a formação e prática docente, por meio da lógica extrospectiva da entrevista narrativa, objetivando compreender a visão do professor sobre as limitações encontradas no contexto social do campo e as questões que a envolvem, como apresentado pelas proposições de

Jhon Dewey e apresentadas por Clandinin e Connely (2011). Dessa forma, perguntamos aos sujeitos da pesquisa quais as principais dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de língua portuguesa nas escolas do Asas e como o contexto influenciou em suas práticas pedagógicas.

Maria (2022) respondeu:

Foi trabalhar todas as disciplinas. Eu trabalhei no médio e fundamental II, no fundamental II eu trabalhava todas as disciplinas, acho que agora é diferente, né? Os professores fazem rodízio, mas eles mudaram isso agora, eu fiquei um tempo fora e voltei em 2016 fiquei mais um ano e não voltei mais, quando eu voltei em 2017, eles já estavam fazendo o rodízio no fundamental, quando eu entrei, você trabalhava as disciplinas sabendo ou não (Entrevista, MARIA, 2022).

Ao observarmos a narrativa da professora identificamos que a docente não relata dificuldades relacionadas ao ensino da disciplina de língua portuguesa. Buscando compreender a presença desse não dito em sua fala, podemos inferir que, em virtude da organização curricular adotada pelo programa Asas, demandando dos professores a responsabilidade por todas as disciplinas da área de conhecimento a ele titulada, mesmo não tendo formação em nível superior para atuação nas demais disciplinas que compõem a área de conhecimento acabam refletindo uma sobrecarga maior nos demais componentes curriculares, e as limitações encontradas no ensino de língua portuguesa ao comparar com as outras é minimizada.

A professora demonstrou, mais uma vez, como o contexto e a organização curricular adotada pelo Asas demanda do professor adequações em suas práticas pedagógicas: “Tinha um calendário que dizia as matérias que deveriam ser trabalhadas, aí eu mudei, coloquei as disciplinas que eu não sabia por último, eles não gostavam, mas eu tinha que fazer, tinha um coordenador da SEE, ele era da matemática, então, eu pedia para ele me ensinar algumas coisas”.

Em virtude dessa realidade, são exigidos desses professores, como Maria (2022), saberes relacionados ao campo de outras áreas como de língua estrangeira (espanhol) e artes. Vale, nesse sentido, ressaltar, mais uma vez, que o não dito acerca das limitações no ensino de língua portuguesa na educação do campo não anula a

existência delas no cotidiano vivenciado pela docente, só demonstram que há outras urgências e que elas se mostram maiores.

Um dos fatores apresentados pela entrevistada, ao descrever suas práticas pedagógicas nas escolas do programa Asas, refere-se às suas estratégias de “sobrevivência”, como recursos e adequações metodológicas. Como apresentado acima, a docente buscava reorganizar o calendário escolar para ter mais tempo na busca por sua capacitação, tendo em vista que algumas disciplinas se distanciavam da área de conhecimento relacionada à sua formação. Dessa forma, a professora, ao vir para a cidade de Rio Branco, armazenava, em seu *notebook*, os materiais das disciplinas que iria lecionar e levava aos alunos.

As limitações encontradas pela professora na construção dos saberes formais referem-se à necessidade do suporte de um capital cultural de diferentes componentes curriculares para além de sua formação inicial. As possíveis dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa e suas adaptações, frente à demanda educacional dos alunos, acabam por ser minimizadas dada a urgência da capacitação em outros saberes.

A especificidade retratada pela professora quanto à falta de professores que possam vir atuar exclusivamente em suas áreas de formação se fez presente no processo de seleção dos sujeitos para a presente pesquisa. Na busca de professores que atuassem inicialmente na disciplina de língua portuguesa, foi constatado que uma parcela dos docentes identificados não tinha formação em língua portuguesa, com formações nas áreas de pedagogia, espanhol e música.

Com os dados citados acima, somados à fala de Maria (2022), é possível observar uma das fragilidades da educação do campo no Acre, a presença de professores atuando em diferentes componentes curriculares fora de seu campo de atuação, docentes formados na área da linguagem lecionando disciplinas do campo da exatas ou de humanas. Essa realidade reflete nas adequações realizadas pela secretaria de educação no estado do Acre, na tentativa de ofertar aos alunos dos campos, das águas e das florestas uma formação integral.

Alguns determinantes para esse tipo de abordagem pedagógica referem-se à quantidade de turmas nas escolas, à quantidade dos alunos, à disponibilidade de professores e ao próprio distanciamento dessas instituições. Vale ressaltar outro recurso usado pela coordenação de ensino rural do Acre, que é o sistema de rodízio entre os professores.

A falta de profissionais aptos a atuarem em suas respectivas áreas de conhecimento na educação do campo no Acre revela outras lacunas que impedem um ensino totalmente de qualidade. Primeiramente, temos os cursos de licenciatura com estruturas curriculares engessadas aos moldes urbanocêntricos, dissociados das outras realidades em que a educação se apresenta, como escolas do campo, das águas e das florestas. Outro ponto refere-se à atuação de professores fora de seus campos de formação, sendo todos esses limitadores do ensino e aprendizado dos alunos do campo.

Em virtude das rachaduras encontradas na estrutura educacional do campo no Acre, como a falta de materiais adaptados à realidade das escolas na Amazônia Acreana, somados à pouca diversidade formativa entre os professores atuantes no programa Asas, temos, conseqüentemente, um ensino que não assiste a todas as necessidades existentes nas comunidades atendidas pelo Asas. João (2022) espelha, em sua narrativa, essas necessidades:

Às vezes, na turma do ensino médio eu encontrei alunos que precisavam do processo de alfabetização, a gente encontra alunos em todos os níveis (...) essa era uma das principais dificuldades que eu enfrentava, ter que adaptar material para aquele aluno que estava bem atrasado na aprendizagem, isso foi muito difícil, é tipo trabalhar com turmas multisseriadas, entendeu? Tinha alunos desenvolvidos e alunos bem atrasados, que você não podia deixar para trás, a gente tinha que adaptar materiais para eles se desenvolverem aos poucos, era muito difícil. E, então, essa foi uma das principais dificuldades no Asas nas comunidades de difícil acesso (Entrevista, JOÃO, 2022).

A presença de alunos não alfabetizados cursando o ensino médio no programa Asas da Florestania é um dos reflexos do tipo de ensino ofertado nessas escolas, apesar do programa exercer um papel singular nessas comunidades, não podemos deixar de apontar eixos que podem ser melhorados, como um currículo

aproximado à vivência do aluno, o processo de associação entre os saberes "científicos" ao seu cotidiano é crucial no aprendizado do aluno como apresentado em outras pesquisas, processo este impedido pela presença de um currículo homogêneo.

Tanto os currículos homogêneos quanto a presença de modelos formativos generalistas são apresentados por Saviani (2009) e Arroyo (2007). Os autores, em suas pesquisas críticas referentes a esses modelos formativos, afirmam que estes estão focados somente no aspecto cognitivo ou nos saberes pedagógicos didáticos e negligenciam a inter-relação entre ambos os saberes. Uma das alternativas para melhoria desse sistema foi apresentado por Arroyo (2007). Para o pesquisador, o avanço das políticas de formação se dá na oferta de programas educacionais, de cursos de formação inicial e continuada aos professores do campo.

Ao abordarmos o papel da formação continuada com os entrevistados e sua função na construção de saberes específicos e qualificação profissional, Maria (2022), afirma: "Vê os colegas na formação continuada, sendo eles de outras comunidades, te passa informações sobre as escolas, as comunidades; você, então, já vai sabendo da realidade".

Ao analisar a troca de conhecimentos entre os professores do campo, nesses momentos de formações, a professora considera que, além de conhecer as realidades educacionais das escolas atendidas pelo Asas, o docente também pode aprender e ajudar os novos professores com a troca de materiais e auxílio na aplicabilidade da metodologia do programa, como a organização das aulas, abordada na subseção 2.1.3, na qual apresentamos o Asas da Florestania. Assim, buscamos, nesse momento da entrevista, ouvir acerca da importância dessas formações, porém, a entrevistada concluiu sua fala.

Para o professor João (2022), a formação continuada também contribuiu de forma positiva para sua capacitação no programa Asas, destacando que, por meio dos conhecimentos passados nos cursos ofertados pelo setor de ensino rural, obteve a confiança necessária para práticas pedagógicas no contexto do campo:

(...) O papel da formação contínua foi muito importante, foi durante a formação que tínhamos todo um dinamismo que ficava bem clara a metodologia, como

trabalhar. As formações continuadas que eu tive foram de extrema importância, porque me deram um suporte, entendeu? Um suporte para trabalhar com os materiais pedagógicos, com mais dinâmica, menos cansativa, então, as formações continuadas foram um pilar que deu suporte para todos os professores. Eu, como professor de língua portuguesa no programa Asas da Florestania, achei excelente (Entrevista, JOÃO, 2022).

A partir das análises realizadas durante o estudo, constatamos lacunas formativas nas estruturas curriculares do curso de licenciatura em língua portuguesa, como enfatizado anteriormente. Tal realidade não se faz presente somente em um contexto isolado como do estado do Acre, sendo uma descontinuidade das políticas educacionais que abordam a formação de professores, como as diretrizes operacionais para o campo e os programas nacionais.

O Professor João (2022), em sua narrativa, complementa o papel da formação continuada como sendo “um ambiente que trabalha a dinâmica do programa Asas da florestania, todas as formações contribuíram de uma forma significativa para metodologia do professor e para a aprendizagem do aluno”. Podemos pontuar, por meio das narrativas docentes coletadas durante o eixo voltada à formação continuada, a importância da formação para a capacitação dos professores para atuação no contexto do programa Asas da Florestania, o suporte ofertado pela coordenação de ensino da secretária do estado do Acre a esses docentes reflete na busca de um ensino equitativo nas comunidades do campo.

Segundo os entrevistados, é na formação continuada que se dão as aproximações com seu campo de atuação. Os distanciamentos estão, portanto, mais presentes na formação inicial. A formação continuada oferece o suporte de que o professor necessita e permite que ele compartilhe angústias, saberes e práticas com outros que estão imersos na mesma realidade. Ao que parece, a formação continuada da educação do campo é recebida com mais entusiasmo pelos docentes, porque as expectativas destes são grandes, dada a urgência em aprender para desenvolver melhor seu trabalho.

Dentre os autores que abordam os modelos formativos para capacitação de professores, defendendo a proposta de um ensino baseado na própria escola, ou seja, a construção dos saberes docentes deve estar estritamente relacionada com o chão

da escola. Tomando como base essa proposição, podemos inferir que a formação continuada ofertada pela secretaria de educação e seus respectivos coordenadores pode minimizar os impactos negativos gerados pela formação inicial dos professores do campo, das águas e das florestas.

Ressaltamos que a construção de saberes docentes não se limita a um modelo formativo, os cursos de formação continuada podem vir representados em diferentes modalidades de ensino. Duarte (2012) apresenta-nos, em seus estudos, a diversidade metodológica para as formações continuadas e como podem ser desenvolvidas, podendo ser através da troca de saberes em reuniões semestrais, como apresentado por Maria (2022), treinamentos e outros. No entanto Tardif (2012), aborda o papel das instituições socialmente organizadas, como as secretarias de educação e ensino, sendo responsáveis na oferta de conhecimentos para a construção da profissão docente, sendo estes curriculares, experiências (como exposto acima) ou pedagógicos.

Para finalização da compreensão entre as relações entre as formações dos professores do campo, das águas e das florestas e suas atuações no contexto do Asas na disciplina de língua portuguesa, foi perguntando aos docentes se nas escolas em que lecionaram a disciplina de LP havia materiais didáticos adaptados à educação do campo.

Segundo Maria (2022), havia materiais didáticos em uma das escolas de sua atuação, no entanto, eram livros didáticos utilizados nas escolas da zona urbana de Rio Branco. Em outras localidades, não havia materiais de apoio, somente o material levado pela docente, com recurso próprio:

Na época em que eu fui na Tiago Lindoso, eles tinham bastante livro; no Jarinal e na outra, só tinha os alunos, não tinha nada; se eu não tivesse levado meu computador, eu não saberia o que teria feito, uma coisa é você dar aula com material, outra é você dar as materiais sem material nenhum, sem ter livro, sem nada. Ainda bem que tinha meu computador, eu fiquei horrorizada, uma escola que já funcionava com o 9º ano e não tinha pelo menos um livro, mas não tinha nenhum (Entrevista, MARIA, 2022).

A realidade retratada por João (2022), no município de Jordão, interior do estado, assemelha-se à da professora citada anteriormente. O docente descreve a

presença de livros didáticos nas escolas do programa, no entanto, nenhum material adaptado à realidade do campo na Amazônia Acreana, importante trazer nessas narrativas como o meio externo, o social, o isolamento de algumas escolas interfere e constitui a educação no estado do Acre.

Os materiais utilizados nas escolas em que eu atuei na zona rural, no Asas da Florestania, eram os mesmos materiais didáticos utilizados nas escolas da zona urbana. E, então, não tinham materiais adaptados próprios para a escola do campo, se fosse necessário adaptar algum material, a gente tinha somente os livros, a gente ia adaptar de acordo com a realidade do aluno. Na hora de fazer o plano de aula lá no caderno, a gente tinha que desenvolver alguma tarefa que fosse adaptada à realidade do aluno, mas não tínhamos materiais didáticos adaptados propriamente para a educação do campo (...). Isso foi um desafio muito difícil para nós como professores de língua portuguesa, para adaptar materiais aos alunos da comunidade (JOÃO, 2022).

Ao realizarmos um levantamento acerca do material didático utilizado no programa Asas da Florestania, foi constatado que, na implementação do programa na modalidade do ensino médio no ano de 2008, o material pedagógico utilizado pelos professores do Asas era constituído por livros didáticos baseados no telecurso 2000. Os livros usados nas escolas do campo eram os mesmos para formação de nível médio de jovens e adultos do telecurso. Com o rompimento do apoio da fundação Roberto Marinho ao Asas, as escolas atendidas pelo programa passaram a receber os livros didáticos ofertados pela rede de ensino regular pública do Estado do Acre, como apresentado pelos professores acima.

A oferta de um material de ensino adaptado às realidades dos seringais, ramais, escolas ribeirinhas e de difícil é assegurada pela LDB 9.394/1996 em seu art. 28. Os conteúdos curriculares, metodologias, adequações no calendário escolar, devem ser adaptados à realidade das comunidades campesinas. No programa Asas, temos a adequação do calendário escolar, através do rodízio de professores¹.

Quanto às limitações na oferta dos materiais didáticos de língua portuguesa, foi respondido pela professora Maria (2022) que não foram encontradas muitas

¹ Cada professor fica responsável para lecionar seus componentes curriculares em três escolas ou classes multisseriadas durante o ano letivo. Essa organização ocorre pela pouca diversidade formativa entre os docentes atuantes no programa Asas.

dificuldades, tendo em vista que ela carregava consigo os materiais utilizados em suas aulas. Ao vir para a cidade, a entrevistada coletava materiais didáticos para suas disciplinas. Enfatizou também que o acesso ao material didático só foi possível porque nas escolas em que atuou havia acesso à energia elétrica.

A narrativa apresentada pela professora revela mais uma de suas estratégias pedagógicas, em virtude da falta de materiais adaptados às realidades educacionais do campo, a docente buscava meios para suprir as necessidades formativas de seus alunos, as poucas viagens realizadas para cidade de Rio Branco eram destinadas à seleção desse conteúdo. Vale pontuar que, além dos materiais de língua portuguesa, Maria (2022) também selecionava conteúdos para outras disciplinas que eram de sua responsabilidade.

Já o professor João (2022) aponta que, em relação ao material, não teve dificuldades na oferta, tendo em vista o apoio ofertado pelo núcleo de ensino do município de Jordão na disponibilização os livros didáticos tanto para os professores quanto para os alunos, livros de língua portuguesa, espanhol e artes, seus componentes curriculares de atuação, embora, como já dissemos, não adaptados. João (2022) apresenta sua única limitação, relacionada a oferta de materiais impressos e adaptados para os alunos que tinham dificuldades na aprendizagem: “Aos alunos com dificuldades eu elaborava os materiais escritos à mão nos cadernos.”.

Compreendendo as narrativas docentes coletadas nesse eixo, podemos identificar alguns pontos acerca da formação docente dos professores de língua portuguesa que atuaram no Asas da Florestania. O distanciamento entre saberes teóricos e saberes pedagógicos-metodológicos ainda se faz presente nos conteúdos pragmáticos ofertados nos cursos de licenciatura, principalmente, quando a realidade escolar a ser tratada é a educação do campo, das águas e das florestas. Tais discussões vêm sendo tratadas nas pesquisas de Saviani (2009), Arroyo (2007) e Gatti (2010).

Apesar do distanciamento entre formação inicial e prática pedagógica na educação do campo, das águas e das florestas terem se feito presente na vivência

dos professores, Maria (2022) e João (2022) destacam a interação com outros professores do programa Asas nas formações continuadas ofertadas pelo setor de ensino rural da secretaria estadual de educação do Acre. Afirmam que elas possibilitaram a troca dos saberes experienciais e teóricos constituídos em suas atuações no chão da escola.

Vale ressaltar a importância das formações continuadas, especialmente nessa modalidade de ensino, como meio de qualificação docente e oferta de um ensino de qualidade. Quanto aos saberes pedagógicos para o ensino da língua materna, nos diálogos construídos pelos entrevistados, foi possível observar a principal dificuldade está na adaptação dos materiais para aproximação das necessidades educacionais à realidade dos alunos.

Mesmo reconhecendo a iniciativa do setor de ensino rural do Acre no apoio aos professores do campo, das águas e das Florestas, não poderíamos deixar de apontar as limitações existentes na formação e na qualificação dos professores de língua portuguesa atuantes no contexto de ensino na Amazônia Acreana. Somados as próprias questões externas, relacionam-se ao contexto geográfico do difícil acesso, dificultando, de certa forma, o acesso aos materiais de apoio, uma alimentação de qualidade, uma sala de aula bem estruturada. Iremos, a seguir, identificar como essas questões se fazem presentes nas narrativas docentes coletadas na entrevista narrativa, em suas relações com o aporte teórico da presente pesquisa.

4 Considerações Finais

Buscamos compreender as contribuições da formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa para atuação no programa Asas, as aproximações e/ou distanciamentos entre formação e atuação.

Para analisarmos as formações dos professores do Asas bem como as aproximações e/ou distanciamentos encontrados entre o curso de licenciatura em língua portuguesa e a prática pedagógica no Asas. O distanciamento existente entre os saberes pedagógicos e os fazeres docentes, nas escolas ribeirinhas, dos campos

e dos varadouros atendidas pelo programa foi identificado durante a coleta dos relatos.

Como identificado nas narrativas, a formação inicial dos professores entrevistados apresentou duas realidades distintas quanto aos seus ambientes de formação, o curso não apresenta uma disciplina específica que aborde a educação do campo e seus saberes, realidade está afirmada na narrativa de Maria (2022), ao abordar sua falta de contato com os saberes que envolvem a educação do campo durante sua formação.

A seguridade do acesso aos saberes docentes necessários para atuação nos múltiplos contextos de educação foi uma das proposições apresentadas por Gatti (2010), a autora defende que uma formação de qualidade deve levar em consideração o contexto social da atuação docente. Quando relacionamos essas afirmações às realidades reveladas durante a pesquisa, deparamo-nos com dois fatores, o primeiro sendo as próprias características constituintes das comunidades da Amazônia Acreana. João (2022) nos apresenta um contexto do interior do estado do Acre onde o meio urbano e o rural se vinculam de tal forma que a distinção social entre ambos é difícil, ou seja, o rural e o urbano são inter-relacionados.

O segundo fator identificado refere-se à fragmentação formativa existente na capacitação inicial dos professores de língua portuguesa atuantes na educação do campo, das águas e das florestas. Como citado anteriormente, a educação no Acre carrega consigo suas especificidades, entre elas, temos a presença do rural muito forte nas cidades tituladas como urbanas. No entanto, os cursos responsáveis pela formação desses professores não incluem um currículo articulado com a realidade das escolas do campo no Acre.

Com a presença de um ensino fragmentado e distanciado dos campos de atuação dos professores do Asas, somada às demandas do programa Asas da Florestania como a falta de materiais pedagógicos específicos para esses contextos, campo, águas e florestas, observamos a importância da formação continuada como uma maneira de reparação das fragilidades encontradas na formação inicial e prática pedagógica.

Nas narrativas constituídas na experiência do vivido de Maria (2022) e João (2022), destacam-se o saber experiencial e o saber pedagógico, o primeiro construído em sua experiência do vivido na sala de aula do programa Asas da Florestania e compartilhado com os demais professores nos momentos de socialização das formações continuadas; e o segundo relacionado ao aporte teórico e metodológico estruturado durante suas atuações nas escolas do Asas, como as adaptações necessárias no cotidiano do difícil acesso, complementadas com o suporte encontrado nos encontros pedagógicos.

Desta forma é importante ressaltar a importância da construção do saber da experiência como fonte formativa para os docentes do programa Asas da Florestania. Durante as entrevistas narrativas, ao buscarmos identificar alguma associação entre a formação inicial e a atuação desses docentes nos múltiplos contextos desse ensino, emergiu a pauta de um conhecimento específico. Os discursos dos entrevistados evidenciam professores que realizam reflexão sobre sua prática, como apresentado teoricamente por Schon (2000). Ao terem contato com as necessidades educacionais presentes no difícil acesso, no isolamento geográfico, os docentes precisaram ressignificar suas práticas pedagógicas e adaptá-las às diferentes realidades, esforços esses construídos a luz de uma vela ou com auxílio dos materiais de apoio carregados durante as longas viagens entre cidade, rio e varadouros.

Portanto, ao identificar o papel do saber experiencial revelado durante as narrativas docentes baseadas nas vivências nas escolas do difícil acesso, exercendo a prática do professor reflexivo na disciplina de língua portuguesa, percebemos a necessidade de continuar esta pesquisa pelo viés da formação docente baseada nos saberes constituídos diariamente nas escolas do difícil acesso no contexto da Amazônia Acreana e sua relevância para capacitação desses profissionais.

Referências

ARROYO, Miguel. *Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago.2007, p. 157-176. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BORDIEU, Pierre. *A Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BUENO. José Geraldo Silveira. *Função social da escola e organização do trabalho pedagógico*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

CLANDININ, Jean. CONNELLY, Michael. *Pesquisa Narrativa: Experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. *Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: A formação de rede*. In: 35 Reunião Anual Amped, 2012. Grupo de Trabalho. Pernambuco: Porto de Galinhas, 2012.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer – teoria e prática em educação popular*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

LIMA, Maria Emília, GERALDI, Corinta Maria, GERALDI, João Wanderley. *O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação*. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.31.n.01, janeiro-março, 2015, p.17-44.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

TARDIF, Maurice. *Saberes Docente e Formação Profissional*. 13. ed. Petropolis: Vozes, 2012.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

Recebido em: 30/06/2025.

Aprovado em: 20/07/2025.