

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE DO CAMPO SEGUNDO OS PRINCÍPIOS FREIREANOS: TERRITÓRIOS DE VIDA, FORMAÇÃO E IDENTIDADE

CONTINUING EDUCATION FOR RURAL TEACHERS ACCORDING TO FREIREAN PRINCIPLES: TERRITORIES OF LIFE, TRAINING, AND IDENTITY

FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES RURALES SEGÚN LOS PRINCIPIOS DE FREIRE: TERRITORIOS DE VIDA, FORMACIÓN E IDENTIDAD

Andréia Heloisa Arantes¹, Eloy Alves Filho²

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.3768

Recibido: 10/11/2025 | Aceptado: 11/11/2025 | Publicación en línea: 30/12/2025.

RESUMO

A implementação efetiva da educação do e no campo requer políticas públicas adequadas às características e anseios daqueles que moram, vivem e trabalham nesse local. Este texto apresenta uma abordagem sobre a formação continuada de professores de escolas rurais de Uberlândia-MG sobre a metodologia da educação do campo. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental na perspectiva do materialismo histórico-dialético. As análises envolvem a atuação do gestor escolar, responsável pela construção de um espaço coletivo, reflexivo e dialógico de ensino-aprendizagem para criação/recriação de políticas e práticas educativas na perspectiva histórico-crítico-social. Além disso, abordam o fortalecimento de políticas democráticas de formação docente, que viabilizem ações contra-hegemônicas na escola, impulsionando a formação docente, a luta por uma educação referencialmente qualificada para todos, bem como o fortalecimento de práticas pedagógicas em que os professores enalteçam a identidade, a cultura e o modo de vida do estudante do campo, enquanto sujeito histórico, pesquisador e aprendiz de si mesmo. Também englobam o sentimento de pertença à comunidade em que vive, com a totalidade vivente de seu mundo rural e que se assume enquanto sujeito de sua própria formação, com postura crítica e instigadora do saber, propiciando conhecimentos com rigor e qualidade à comunidade escolar rural. Encontrou-se que a educação do campo é marcada por lutas sociais que reivindicavam uma igualdade de ensino para a população campestre, já que se sentia discriminada, isolada, com dificuldades de acesso a uma educação de qualidade, com metodologia da educação do campo e não urbanocêntrica. Percebeu-se a necessidade premente de formação continuada específica, uma vez que a formação inicial raramente aborda o tema, também o fato de ocorrer uma elevada rotatividade de professores nas escolas rurais e, sobretudo, conhecer as características sociais, culturais, identidades, modos de vida e produção da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Identidade. Cultura.

¹ Mestre em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: deialbv@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7942-1892>

² Doutor em História Econômica, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: eafilho@ufv.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7880-176X>

ABSTRACT

The effective implementation of education in and of rural areas requires public policies that are appropriate to the characteristics and aspirations of those who live and work in those locations. This text presents an approach to the continuing education of teachers in rural schools in Uberlândia-MG, focusing on the methodology of rural education. Methodologically, this is a qualitative, bibliographical, and documentary research from the perspective of historical-dialectical materialism. The analyses involve the role of the school administrator, responsible for constructing a collective, reflective, and dialogical teaching-learning space for the creation/recreation of educational policies and practices from a historical-critical-social perspective. Furthermore, they address the strengthening of democratic teacher training policies that enable counter-hegemonic actions in schools, promoting teacher training, the struggle for a referentially qualified education for all, as well as the strengthening of pedagogical practices in which teachers highlight the identity, culture, and way of life of rural students as historical subjects, researchers, and learners of themselves. They also encompass the feeling of belonging to the community in which they live, with the living totality of their rural world, and which assumes itself as the subject of its own formation, with a critical and stimulating stance towards knowledge, providing rigorous and high-quality knowledge to the rural school community. It was found that rural education is marked by social struggles that demanded equal education for the rural population, as they felt discriminated against, isolated, and had difficulty accessing quality education with a methodology specific to rural education and not urban-centric. The pressing need for specific continuing education was perceived, since initial training rarely addresses the topic, as well as the fact that there is a high turnover of teachers in rural schools and, above all, to know the social and cultural characteristics, identities, ways of life and production of the school community.

Keywords: Rural Education. Teacher Training. Identity. Culture.

RESUMEN

La implementación efectiva de la educación en y desde las zonas rurales requiere políticas públicas adecuadas a las características y aspiraciones de quienes viven y trabajan en ellas. Este texto presenta un enfoque para la formación continua del profesorado en escuelas rurales de Uberlândia (MG), centrándose en la metodología de la educación rural. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y documental desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico. Los análisis abarcan el rol del administrador escolar, responsable de construir un espacio colectivo, reflexivo y dialógico para la enseñanza y el aprendizaje, así como para la creación/recreación de políticas y prácticas educativas desde una perspectiva histórico-crítico-social. Además, se aborda el fortalecimiento de políticas democráticas de formación docente que permitan acciones contrahegemónicas en las escuelas, promoviendo la formación docente, la lucha por una educación referencialmente cualificada para todos, y el fortalecimiento de prácticas pedagógicas en las que el profesorado destaca la identidad, la cultura y el modo de vida del alumnado rural como sujetos históricos, investigadores y aprendices de sí mismos, proporcionando un conocimiento riguroso y de alta calidad a la comunidad escolar rural. Se constató que la educación rural está marcada por luchas sociales que exigían igualdad educativa para la población rural, la cual se sentía discriminada, aislada y tenía dificultades para acceder a una educación de calidad con una metodología específica para el ámbito rural y no centrada en lo urbano. Se percibió la necesidad apremiante de una formación

continua específica, dado que la formación inicial rara vez aborda el tema, así como la alta rotación de docentes en las escuelas rurales y, sobre todo, la necesidad de comprender las características sociales y culturales, las identidades, los estilos de vida y los métodos de producción de la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación Rural. Formación Docente. Identidad. Cultura.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Ao analisar os aspectos históricos do processo de povoamento dessa região do Triângulo Mineiro escreve, com riqueza de detalhes sobre as memórias e as perspectivas futuras, Ramos (2003, p. 6):

Ali num povoado distante, na pequena e discreta “Santa Maria”, onde o danado do tempo parece não ter passado, habita-se uma rica história dos primeiros povos do Distrito de Miraporanga de origem afro-descendentes, indígenas e hoje composta também por migrantes do norte e nordeste do Brasil em busca de trabalho, e diversos movimentos sociais sem-terra. Ali encontra-se a comunidade do antigo sertão da farinha podre, que ainda hoje amanhece com o cantar do galo penetrando e invadindo as janelas, a fumaça das chaminés vistas distantes, o cheiro de relva misturado com os animais da roça e os saborosos pratos tradicionais do povo mineiro.

Nesse contexto histórico e cultural, encontra-se a escola Domingas Camin, com estudantes procedentes do rico contexto histórico-social citado acima, porém com enormes lutas sociais desde a colonização, marcada pela invasão, pelo falso progresso e pela falência comercial até as atuais questões econômicas, culturais e sociais.

E o tal tempo aliado às lutas parece ter desencantado essa gente, esse estudante da zona rural, que tem seguido sem vigor de luta com as políticas públicas educacionais, sociais e da zona rural, mesmo possuindo tão nobres valores culturais e históricos, não vislumbra essa identidade e diferença.

Assim sendo, acredita-se que esse processo nos remete ao pensamento de Macedo (2020), ao afirmar que o que faz com que a comunidade não valorize e reconheça sua identidade é a forma como ela foi construída por uma autoridade (grandes expedições) e existir sob uma imposição, cuja matriz etnomulticultural perde o seu populismo cultural, sua raiz cultural enquanto essência

de comunidade.

E o resultado de todo esse processo remete-nos a um aluno que apresenta uma aparente desistência de si, dos estudos, da luta por um espaço na sociedade e no âmbito escolar, isso implica constantes correções de distorção idade/série, alta rotatividade, alta evasão, enfim, a desistência de si enquanto estudante do campo. Principalmente, quando estes se veem sem acesso, que dirá permanência ao ensino superior, pois Miraporanga é o distrito mais distante da cidade de Uberlândia, em que os estudantes precisam deslocar 86 km, considerando ida e volta, cerca de cinco horas de permanência no transporte para chegarem às universidades, sem as devidas refeições, café da manhã e almoço, e ainda retornarem ao trabalho na roça, onde são participativos como mão de obra.

Estuda-se essa realidade da unidade escolar de Miraporanga em conjunto com o art. 28 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

Na oferta da 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. I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil 1996).

Emerge-se da equipe docente o ensaio de um intercâmbio de saberes entre a comunidade e a escola, com vistas a uma edificação coletiva com ensejo de “ressignificar” nesses sujeitos sua própria história, resgatando e valorizando a identidade, a historicidade, a cultura, a religiosidade, instigando no estudante da zona rural o desejo rigoroso do pensamento apropriador. Portanto, sendo pesquisador, aprendiz de si mesmo na relação de pertença com a totalidade vivente de seu mundo de relações materiais e mentais, capaz de conhecer-se, de reconhecer-se e de reconstruir-se entre o saber e o dessaber, enfim, identifica-se como construtor constante de si.

Mas para tal proposta foi diagnosticada a necessidade de uma formação continuada cujo tema proposto é a formação do docente do campo: territórios de vida e formação, construída no bojo do processo de democratização da educação e da sociedade, que investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na experiência da autorreflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais para a transformação.

Com base nessa concepção crítica, a formação da equipe de profissionais da zona rural parte da finalidade de ultrapassar a noção de transmissão de conhecimentos técnicos-urbanos, constituindo-se em um compromisso com a sociedade, mediante formação consciente do

estudante cidadão. Partindo desse princípio, pode-se dizer que essa formação depende, essencialmente, tanto das teorias quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, necessário compreendermos essa interação como condição fundamental no processo de construção dos saberes docentes.

Dessa forma, defendemos com Nóvoa (2002) e Freire (1996) a necessidade de uma formação que estimule o pensamento crítico-reflexivo e que fomente a autonomia de processos interativos e dinâmicos. É importante considerar, no entanto, que, via de regra, os docentes não estão preparados para uma prática reflexiva, necessitando, assim, de ajuda, orientação, estímulo e cooperação. A escola não é apenas o lugar onde o professor ensina. É também o lugar onde o professor aprende uma profissão, aprende sobre a vida (Lima, 2002, p. 41). Pimenta (1999), ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente, advoga a superação da fragmentação dos saberes científicos, pedagógicos e da experiência, elegendo a prática social como ponto de partida e de chegada.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, às vezes, um se sobrepõe aos demais, em decorrência do ‘status e do poder’ que adquirem na academia. Época dos saberes pedagógicos [...], aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entendeu-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência (Pimenta, 1999, p. 20).

Essa fragmentação gera deficiência na formação de professores, pois impede que esta seja crítica e reflexiva. Somente a junção dialética dos três saberes – a ciência, a ação e a experiência – possibilitará uma ressignificação na prática pedagógica, contribuindo para que a prática docente seja, efetivamente, transformadora. É preciso, assim sendo na linha freireana, suscitar o desejo de aprender e recuperar o sentido do trabalho escolar, desenvolvendo uma prática orientada pela ação-reflexão-ação. Entendido dessa forma, acreditamos que, à luz da epistemologia freireana, é possível superar o modelo de formação de educadores proposto pela nova pedagogia hegemônica – epistemologia da prática –, que recupera e sofisticada a racionalidade técnica ao integrar a noção de reflexão ao trabalhador docente.

Urge, então, enveredar o pensamento e a epistemologia de Paulo Freire e seu legado para a formação do educador, que afirma que o ciclo gnosiológico consiste em dois momentos: “[...] o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p. 28). Pensando uma educação do povo e para

o povo, Freire preconiza uma educação na qual sua filosofia e metodologia se colocam a serviço dos interesses das classes populares, em busca da transformação social. Sua prática, orientada pela noção de que ensinar não é transferir conhecimento, assim como aprender não é memorizar o conteúdo transferido, proporcionou uma pedagogia crítica e problematizadora, viabilizando a conscientização como elemento imprescindível para o entendimento da realidade concreta e – especialmente – política da sociedade.

E, no segundo momento, Freire, fundado na crítica à sociedade opressora e à educação bancária, que restringe o educando a um mero espectador e não um recriador do mundo, retoma aspectos da visão humanizadora, a partir da confluência entre desenvolvimento humano e econômico. Freire promove uma síntese da luta pelo direito do homem de ser livre das amarras da opressão, do homem definido como sujeito, única condição, que permite a sua vocação ontológica de Ser mais.

Nesse sentido, suas reflexões partem dessa especificidade do homem como alguém capaz de discernir, transcender e transformar a vida em existência, o que resulta da condição de ser relacional: “[...] a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (Freire, 1996, p. 10), que pode projetar-se, discernir, conhecer, transcender. Em sua capacidade de discernir, encontra-se a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Dessa forma, perceber-se no tempo e no espaço como ser histórico concebe a construção de um novo homem como personagem principal da história e do professor como intelectual orgânico, democrático e comprometido com a formação humana plena, afirmando sua identidade cultural na perspectiva de consolidar uma educação com rigor, referencialmente qualificada, na qual a comunidade escolar é digna de viver.

Nesse viés, as propostas freireanas almejam a formação de um educador alegre, curioso, competente, ou seja, um educador que exercite uma pedagogia da autonomia na contínua busca de ser mais. Além de colocar a consciência do indivíduo como fator primordial para a construção do ser, as propostas freireanas discutem a necessidade do diálogo como encontro amoroso, como princípio educativo e filosofia de vida que transforma e humaniza o indivíduo. E, nesse diálogo, é possível tanto a autopercepção, no encontro consigo e, neste, o sentimento de inacabamento, quanto o encontro com o outro, diferente, plural, controverso. Diálogo que prescinde a palavra, palavra que é palavra e ação, pensamento e movimento, pois não é no silêncio que os homens se

fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

No entanto, o diálogo como princípio educativo pressupõe uma ruptura no relacionar-se que não é tarefa fácil, harmoniosa, pois, para as teorias freireanas, sem diálogo não há uma educação autêntica e libertadora”. E ressalta que o grande desafio é motivar as pessoas para acreditarem nessa educação que liberta a partir do diálogo, da conscientização para a transformação sócia (Freire, 1996). Em suas próprias palavras, a [...] auto-suficiência é incompatível com o diálogo [...]. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens [...]. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa realização horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia [...]. Se falha esta confiança, é sinal de que falharam as condições discutidas anteriormente (Freire, 1996, p. 90).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA DOMINGAS CAMIN

A partir daí, são pensadas ações que integrem as práticas sociais e simbólicas das professoras dos anos finais do ensino fundamental I da Escola Municipal Domingas Camin, em um movimento que vai da consciência à conscientização. Partindo da prática social concreta, essa educação intenciona desvelar as causas estruturais determinantes da sociedade, redimensionando-a de acordo com a construção do saber. Assim, situa o conteúdo da educação no contexto sócio-histórico em que ocorrem as relações de poder, possibilitando a transformação de um saber espontâneo/fragmentado em saber que valoriza o conhecimento popular, fundamentado em uma epistemologia prático-crítica.

Nesse sentido, as professoras da Escola Municipal Domingas Camin, dos anos finais do ensino fundamental I, numa proposta freireana, pensam-se e fortalecem-se enquanto profissionais intelectuais comprometidas com os interesses contra-hegemônicos, o que implica uma formação conscientizadora e transformadora. E, assim, busca-se romper com a epistemologia de base idealista e instaura-se uma ciência social de base progressista e dialética, que consiste em pensar sobre o próprio processo de conhecer, cuja originalidade se concentra na maneira de pensar e o pensado por outrem, para, a partir daí, formar a sua visão e o seu pensar inédito sobre o conhecimento, a fim de, então, compreender o saber construído e seu ato intencional comunitário, isto é, da comunidade escolar.

Nesse sentido, o processo de Formação Continuada do docente da zona rural: territórios

de vida e formação envolve o entrelaçamento de saberes teóricos e práticos, o que, no dizer do próprio Paulo Freire, implica “[...] não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (Freire, 1996, p. 42).

Não sendo estático, o conhecimento, então, não se faz unicamente por processos cognitivos, desconexos da experiência. Daí a importância dada à prática como uma dimensão fundamental do ato de conhecer. Não uma prática vazia de sentido, desconectada, alienada (o que seria praticismo), mas uma prática orientada teoricamente, pois, segundo Freire, não se pode conhecer o mundo, a cultura, a realidade nem conhecer a si mesmo pelo pensamento dos outros, o que seria um falso saber ou conhecimento ingênuo. Assim, nas perspectivas freireanas, o homem não pode ser receptáculo do conhecimento de outrem, e sim um sujeito do conhecimento.

Ainda na visão freireana, para que o educador se reconheça como um ser de práxis, é necessária uma formação profissional docente contínua e comprometida, articulada a uma autoeducação, requerendo para tanto um conjunto de saberes pedagógicos. Tais saberes, recuperados em seu último livro, “Pedagogia da Autonomia” (1996), permitem que o projeto formativo do professor seja orientado em três aspectos: 1) compreensão do ensino como um ato que exige uma mescla de objetividade e subjetividade, ou seja, rigor metodológico e criativo; 2) autonomia e respeito diante do educando como ser histórico, culturalmente condicionado; 3) corporificação no ato de aprender e ensinar. Para Freire, [...] o ato de aprender e ensinar é um ato de razão e emoção que exige risco e disponibilidade ao novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição, ou marca uma presença no tempo continua novo.

No entanto, conforme Freire (1996), o educador deve estar profundamente imerso em sua própria cultura e em sua história, ou seja, deve conhecer a sua ancestralidade, a história da sua comunidade e da humanidade, pois estas se entrelaçam no ser e vir a ser no mundo. Reconhecendo-se como um ser inacabado, compreende que a curiosidade possibilita a luta contínua e constante pelo saber, pelo ser humano, na sua condição de inacabamento, podendo ser ingênuo (caracterizada pelo senso comum) ou epistemológica: rigorosamente metódica e crítica. O conhecimento autêntico, então, é produzido pelo próprio homem na e pela reflexão-ação em situação gnosiológica.

Dessa maneira, somos uma unidade complexa que atua em diferentes universos e

contextos. Na visão de Freire, há algo ainda de real a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou o respeito da leitura de mundo do educando por parte do educador. “[...] A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo” Freire (1996, p. 123). Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. Diante desse raciocínio, as professoras da Escola Municipal Domingas Camin, dos anos finais do ensino fundamental I, fazem da sua experiência sua mais importante aquisição. Partindo da análise de suas práticas, pode compreender as formas e estratégias adequadas ao enfrentamento dos problemas complexos da vida escolar, da reflexão individual à reflexão crítica e criativa coletiva.

Nessa direção, a proposta da formação continuada respalda o desafio da construção de um currículo próprio da zona rural capaz de dar organicidade à prática educativa dos grupos populares – escolares ou não –, gestando uma educação para todos.

OBJETIVO GERAL

Promover formação continuada de professores da escola da zona rural a fim de construir um espaço coletivo, reflexivo e dialógico de ensino-aprendizagem para criação/recriação de políticas e práticas educativas na perspectiva histórico-crítico-social e, assim, atribuir a real significância da identidade da comunidade da Escola Municipal Domingas Camin, para potencializar o conhecimento, isto é, mediar a episteme e as práticas históricas e culturais da comunidade, os meios de produção e seus agentes, levando em consideração os valores, a economia, o contexto social e o meio físico onde o aluno vive. Com o objetivo de, então, compreender o papel da escola no distrito de Miraporanga, na formação humana crítica, reflexiva e participativa enquanto ser histórico e construtor de uma sociedade justa, humana, altruísta e solidária. Desse modo, despertar no estudante da zona rural o prazer em aprender e, conseqüentemente, diminuir a evasão escolar, as faltas consecutivas, as reprovações, a rotatividade, isto é, obter perspectivas de continuidade nos estudos acadêmicos e lutar pela garantia de direitos humanos, sociais, educacionais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Construir um espaço coletivo, reflexivo e dialógico de ensino-aprendizagem para

- criação/recriação de políticas e práticas educativas na perspectiva histórico-crítico-social.
- 2- Fortalecer políticas democráticas de formação docente, que viabilizem ações contra-hegemônicas na escola e em outras instituições formadoras, impulsionando a luta dos educadores por uma educação de melhor qualidade para todos, de maneira que os professores se assumam como sujeitos de sua formação, mantendo uma postura crítica e curiosa diante dos desafios que se colocam no cotidiano escolar.
 - 3- Propiciar ao docente uma reflexão crítica sobre a prática que, problematizada, com a intenção de conhecer-se, reconhecer e compreender suas múltiplas determinações e relações é também ponto de chegada da ação formativa transformadora. Freire (1996, p. 39) ressalta que: [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
 - 4- Valorizar a identidade e a cultura da comunidade escolar mediando-lhe a episteme e o saber cultural local, os meios de produção e seus agentes, levando em consideração os valores, a economia, a história e o meio físico onde o aluno vive, a fim de compreender o papel da escola na comunidade. Assim, despertar no estudante da zona rural o desejo rigoroso do pensamento apropriador, sendo, portanto, pesquisador, aprendiz de si mesmo na relação de pertença com a totalidade vivente de seu mundo de relações materiais e mentais, capaz de conhecer-se, de ressignificar-se e reconstruir-se entre o saber e o dessaber, enfim, um constante construtor de si.

METODOLOGIA

Segundo Gil (1998, p. 44), a pesquisa social é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, e o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

No caso desta pesquisa, o método científico investigativo escolhido foi pautado na abordagem qualitativa, conforme Minayo:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2008, p. 57).

Além dos conceitos de Minayo (2008), os quais caracterizam o método qualitativo, esta pesquisa remete também aos conceitos de pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que, na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.

Foram abordadas a identidade e cultura da comunidade de Miraporanga, a prática docente em relação às políticas públicas, LDB e o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Foram estudados tendência pedagógica, currículo, método de alfabetização, planejamentos, eixos temáticos e avaliação ela quer adotar enquanto prática educacional. Vale lembrar que as escolhas deverão ser pensadas a partir da concepção da reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola do campo, tendência pedagógica, currículo, método de alfabetização, planejamentos, eixos temáticos e avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda formação é um processo de mudança, de transformação, de recriação em busca de autonomia ou emancipação, enfim, de uma utopia. Freire assim resume:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p. 14).

Necessitamos de um olhar mais específico para o professor das escolas rurais, as condições de vida e a formação da comunidade escolar, construindo e reconstruindo um currículo à necessidade de fortalecimento da cultura do modo de vida e produção, das identidades desses.

[...] é possível encaminhar força latente de resistência de alunos e professores para organizar uma proposta curricular com conteúdo explicitamente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais e dominantes, ou seja, por meio da consciência do papel de controle e dominação, exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais, é que as pessoas podem se tornar emancipadas ou libertadas do poder e do controle (Giroux, 1997, p. 50).

Nessa perspectiva, construir a educação própria para a zona rural, isto é, campo, torna-se fator de urgência, se considerarmos os resultados das pesquisas, os infindáveis debates e reflexões acerca de ações que possam, de forma efetiva, mudar a realidade das famílias que vivem buscando um espaço na sociedade, dando a elas o estímulo para transcenderem da condição servil

campesina para a posição social emancipadora da qual somos, necessariamente, merecedores.

Por outro lado, a formação dos professores, além de melhorar a perspectiva de qualidade na educação, leva o profissional a ter mais autoestima, autoconfiança e satisfação profissional. Esses fatores levam a um interesse maior pela profissão, à busca por formação, à interação com a comunidade escolar e, dessa forma, melhora a relação com os/as alunos/as e o ensino-aprendizagem.

A formação continuada nos moldes freireanos discutidos é parceira fundamental para a escola, para o/a professor/a e, sobretudo, para os estudantes e para a qualidade do ensino no campo.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sara. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Licínio. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. (Guia da escola cidadã; v. 4). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**: experiências transingulares com o método em ciências da educação Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, 166 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓVOA, António, **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RAMOS, Giovana Lourdes .Alves. Miraporanga: memórias e perspectivas, **ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – João Pessoa, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2000.

SILVA, Sara; Darcísio. Natal Muraro. *Conhecer para transformar—a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire*. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de, 2014