

## INTERLOCUÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DO CAMPO: MULTILETRAMENTOS ESSENCIAIS

Izaira Dalma da Silva<sup>19</sup>

*Resumo:* Neste trabalho de pesquisa, tem-se como objetivo analisar, a luz do multiletramento, a formação continuada de professores do campo, no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio na construção do aprendiz global de Tacaratu – Pernambuco (ARROYO, 2011), compreendendo que “[...] a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995), devendo integrar-se ao cotidiano de trabalho, ser concebida como processo de reflexão sobre a práxis, conectar teoria e prática e efetivar práticas de multiletramentos na escola do campo, a partir de sua realidade social (FREIRE, 1987). O interesse por este tema reside na atuação profissional e no percurso formativo cujas travessias e experiências apontam que a formação transcende tempos e espaços, exige ações fundadas nos multiletramentos imersas no contexto de atuação docente, tendo a reflexão, a socialização e a colaboração como tríade da formação continuada (NÓVOA, 2009). Este estudo empírico e epistemológico toma como base a seguinte provocação: Quais as interfaces da formação continuada de professores apoiadas nos multiletramentos que inseridas no contexto sociocultural, no âmbito do Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio são capazes de ofertar uma

---

<sup>19</sup> Aluna do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Doutorado, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB); Linha de pesquisa: Letramento, Identidades e Formação de Educadores; Endereço eletrônico: izadalma@hotmail.com; Orientadora: Profa. Dra. M. Neuma M. Paes – E-mail: mpaes@uneb.br

educação rural efetiva? Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem uma abordagem qualitativa com um desenho Etnometodológico; buscar-se-á capturar pistas sobre a formação continuada dos professores de três escolas rurais de Tacaratu (PE). Para isso, utilizar-se-á como dispositivos de produção de dados, questionários on-line, entrevista narrativa sobre o percurso formativo, histórias de vida, atuação profissional, programas de formação continuada e sessões reflexivas abordando as políticas educativas concernentes à educação do campo e multiletramentos. Na sequência, far-se-á a descrição para análise e interpretação dos dados, contrastando com os achados da pesquisa.

*Palavras-Chave:* Formação continuada de professores do campo - Multiletramentos.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre o contexto da formação continuada de professores, objetivando a produção de práticas de ensino, como um processo no qual convergem diversos saberes, implica tanto mobilizá-los quanto os transformar em função de um propósito determinado. É no fazer pedagógico, ou seja, no contato diário com seu objeto de trabalho, que o professor exerce sua função social e complementa sua formação profissional. O(a) professora(a) necessita ser consciente de seu papel, acompanhando as mudanças que ocorrem no mundo. Desafiado(a) pela sua incompletude, “sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2015, p. 54), o profissional de educação redesenha continuamente sua prática a fim de acompanhar as transformações socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas de seu tempo. Portanto, há dois pontos-chaves da formação continuada do(a) professor(a): I - aprender a aprender, exercitando a aprendizagem global; II –

comprometer-se com a melhoria dos resultados, ofertando a melhor formação possível ao aluno.

Para pensar acerca do tema proposto é essencial compreender que o ensino da língua escrita precisa considerar as práticas sociais situadas e articular os textos impressos e os digitais, as múltiplas linguagens, os letramentos globais e os locais vivenciados pelos(as) alunos(as). Assim, é imperioso repensar os processos formativos com os(as) professores(as) para ressignificar os saberes, concepções e práticas, com vistas à promoção de uma práxis pedagógicas que considere o contexto sócio-histórico, os modos de vida, a identidade e a cultura dos(as) alunos(as) do campo, no sertão do semiárido tacaratuense. Visando atender a este anseio, há que se pensar no papel do professor inserido na educação rural, que precisa executar seu ofício utilizando-se de suas práticas e vivências em tempos da era digital pós-pandêmica, da qual ecoam vozes de sujeitos que não podem ser ignorados pelos processos formativos nem tampouco pelas escolas campesinas.

Atualmente, “educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento e multiletramentos” (KLEIMAN, 2006, p. 411) tem se mostrado um elemento estruturante para que o(a) docente assuma a posição de sujeito(a) efetivo(a) de sua formação e mediador(a) do saber, capaz de promover o protagonismo e a emancipação dos(as) alunos(as). E, para atender as demandas oriundas desta sociedade atual, o(a) professor(a) deve estar imbuído(a) do espírito de mudança, pautado(a) na análise dos casos surgidos através de sua prática, comprometido(a) com resultados positivos e satisfatórios, segundo Nóvoa (2009, p. 19). Essa atitude mostra que “o papel essencial para a ‘refundação da escola’ é que ela seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (NÓVOA, 1999, p.10); por isso, e de acordo com o autor, será possível haver docentes

crítico-reflexivos, engajados com a formação autônoma dos(as) alunos(as). Destarte, pensar em práticas educativas na escola do campo reforça a ideia de pertencimento ao território, à terra, às culturas e às identidades que, para Arroyo (2007), são a base para a formação de professores(as). Assim, o autor evidencia a necessidade em “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo.” (Arroyo, 2007. p. 163)

Diante do exposto, analisar a formação continuada dos(as) professores(as) do campo no Ensino Fundamental dos anos finais e do Ensino Médio na formação do(a) aprendiz global em três escolas rurais de Tacaratu (PE), à luz do multiletramento, exige a divisão deste artigo em três seções. Na primeira, faz-se uma breve narrativa sobre a formação continuada de professores(as) para uma formação emancipatória do(a) aluno(a) em diálogo com a teoria, apresentando novos caminhos e possíveis ressignificações. Na segunda seção, posiciona-se o multiletramento como um fenômeno plural, apontando novos caminhos para a trajetória de formação individual e a cidadania democrática no desenvolvimento do indivíduo. Na última parte, descreve-se a educação do campo com foco em sua força identitária que transforma as experiências de vida dos(as) educandos(as) no edifício de uma educação dialógica onde a vida e a educação se apresentam como elementos complementares .

Para a consolidação desse estudo, adotou-se a metodologia da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) cujo processo de colaboração considera o entendimento que o(a) docente tem de sua própria prática pedagógica, no interior da qual ele(a) a desenvolve. Para tal, tem-se por base a etnometodologia, “mais que teoria constituída, a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, mostrando termos à nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira

adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social” (COULON, 2017. p. 32). Essa corrente metodológica advém da sociologia e influencia a pesquisa qualitativa a partir da descrição e da observação, prioritárias, à explicação qualitativa do social. Segundo Coulon, “mais que teoria constituída, a etnometodologia é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, mostrando termos à nossa disposição, a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que fazemos para organizar a nossa existência social”(COULON, 2017).

A partir de entrevistas narrativas junto aos(as) professores(as), buscar-se-á por momentos de reflexão colaborativa e de ressignificação das suas práticas pedagógicas no interior das escolas, tomando a descrição, a informação, o confronto e a reconstrução da teoria e dessas práticas como pilares para o desenvolvimento da reflexão crítica, de modo a possibilitar mudanças no contexto educativo (IBIAPINA, 2008). Portanto, a análise, a interpretação e a produção de metatextos tendem a uma organização textual em unidades de significado das categorias empírico-analíticas da pesquisa, efetivando uma melhor a compreensão do fenômeno estudado.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA, AUTOFORMAÇÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

Cabe a escola ampliar e ressignificar os saberes e as práticas pedagógicas para uma formação continuada reflexiva e crítica para os(as) professores(as), em diálogo com a dimensão política emancipatória e com a consciência reflexiva da cultura, atenta às questões locais sem perder de vista a comunidade global. À escola não é mais permitido uma “educação bancária” que propague práticas pedagógicas alienantes, a dominação e a subalternização epistemológicas, em um ambiente sem diálogo cujo objetivo é

desconsiderar as singularidades de cada pessoa e de cada contexto. Conforme pontuou Freire (2015, p.80-71),

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual, esta se encontra sempre no outro.

O(a) aluno(a) precisa ser visto(a) como pessoa integral, detentora de conhecimentos para quem a escola deve pensar e permitir práticas educativas críticas, reflexivas e contextualizadas, que estejam pautadas na dialogicidade como ato primordial na busca do conhecimento daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia (FREIRE, 1987).

A formação continuada se configura como uma ferramenta útil tanto para melhorar a prática pedagógica quanto a construção de uma identidade profissional que cumpre bem a sua função, promovendo uma educação transformadora e edificante. Para Nóvoa (2009, p. 19), a formação de professores(as) precisa ter como essência “o estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança”. Estas apontamentos de Nóvoa (2009) chamam atenção para um aprendizado colaborativo na formação de docentes críticos-reflexivos e engajados com a formação emancipatória dos alunos.

A formação docente deve empenhar-se em atender ao propósito a que se destina, refletindo as práticas individuais no coletivo, sendo possível assim responder aos anseios de uma autoformação crítica, comprometida com a inovação e melhoria da prática educativa. Neste mesmo sentido, Cruz (2012; 2019) defende a formação contínua através da qual o(a) professor(a) examinará suas práticas, redirecionando-as sempre que necessário, desenvolvendo o gosto pela leitura desde cedo:

esta é a razão pela qual devemos investir na formação do professor, visto que imbuído de um conhecimento sobre o seu território de trabalho, o docente irá direcionar o seu pensamento para um projeto consubstanciado de prática leitora para a primeira infância. [...] Vale salientar que nessa proposta de formação docente, o aluno deve aparecer, junto com o professor, como protagonistas das histórias de leitura construídas na sala de aula (CRUZ, 2019, p. 50-51).

Para definir-se como ferramenta útil, a formação continuada deve ter como princípio norteador a melhoria da prática pedagógica, visando a formação emancipatória do aluno. Desta maneira, o fazer pedagógico atenderá a função social adequada e esperada pela sociedade.

## **MULTILETRAMENTOS, FORMAÇÃO INDIVIDUAL E CIDADANIA DEMOCRÁTICA**

O conceito de letramento, conforme definido por Kleiman (1995), refere-se ao conjunto de práticas de uso da escrita nos contextos sociais que, mediante os objetivos dos envolvidos, o ambiente e a forma de sua realização, pode variar. Rojo (2009) e Street (2014), discutem o surgimento de múltiplos letramentos diante dessas possíveis variações e, assim, buscam determinar e apresentar as novas especificidades das práticas sociais da leitura e da escrita. “Práticas tão diversas, em contextos tão

diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes, também diversos” (ROJO, 2009, p. 99). Isso porque os conceitos e significados podem variar conforme a cultura, dentro dela e em épocas e contextos diferentes. Amplia-se, portanto, a concepção de letramento, agora uma prática social dentro de uma perspectiva transcultural, que ultrapassa o olhar dominante de uma habilidade única e neutra, e se pode falar nos multiletramentos.

Multiletrar o(a) aluno(a) significa capacitá-lo(a) para a apreensão do conhecimento diante de contextos e situações educativas diferenciadas, proporcionando uma formação individual efetiva enquanto garante o direito à uma cidadania democrática dentro do espaço escolar. As atuais demandas sociais exigem um novo fazer da escola e, por isso, é importante que os(as) professores(as) reflitam sobre sua própria profissão e encontrem modelos de formação que lhes permitam, de um lado, afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente e, de outro, consolidar as dimensões coletivas de sua profissão, debatendo temas relevantes no cenário educacional para a categoria e para a melhoria do trabalho cotidiano assim (NÓVOA, 1999, p.10).

É primordial que exista o diálogo entre professores(as) acerca das temáticas que permeiam a educação do campo na era digital, imbricadas nas vivências e práticas sociais e com o contexto sociocultural de todas as pessoas envolvidas, sobretudo àquelas que requerem multiletramentos. Para efeito desta pesquisa, a concepção de multiletramentos está ancorada no pensamento de Rojo (2012, p. 13), que diz:

diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas

sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Para dar significado à educação campesina é importante inserir práticas pedagógicas que deem vida a esperança de que esta educação seja mantida no território campesino, onde os pais (trabalhadores rurais) possam desenvolver projetos pedagógicos significativos para as crianças, em conjunto com os profissionais da escola. A inserção de letramentos situados (STREET, 2014) e os multiletramentos na escola do campo requer ações didático-pedagógicas que desenvolvam nos(as) alunos(as) as competências, as habilidades linguísticas e discursivas necessárias ao pensamento crítico e ético diante da diversidade social e cultural das linguagens. Daí nasce a necessidade da valorização dos letramentos situados e dos multiletramentos na praxis do educador.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### **A FORÇA IDENTITÁRIA DOS POVOS CAMPESINOS**

Pensar em educação no campo é discutir a inserção de ações teóricas político-educacionais e culturais que atravessem o processo educativo. É necessário reivindicar a organização e a luta coletiva para subverter a separação educacional submetida às escolas do campo. São alguns os principais desafios para tal reorganização escolar: politizar as pessoas sobre a necessidade da organização social para construir uma educação justa, com garantia social no campo; conscientizá-las sobre a luta pela

elaboração de políticas educacionais cuja prioridade seja superar os ordenamentos legais e as artimanhas dos discursos que permeiam as tramas educativas limitadas à educação urbana; buscar versões educacionais capazes de modificar a má distribuição de boas práticas educativas aos povos das áreas rurais.

A Constituição Federal Brasileira (1988) proclama a educação como direito de todos. Entretanto, os múltiplos sentidos atribuídos à educação do campo acabam descaracterizados em nome de uma população cada vez mais urbana. Daí a urgência em assegurar, por meio de políticas públicas, um adequado plano educacional no e do campo: “No campo: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do campo: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua história, cultura e às suas necessidades humanas e sociais.” (CALDART, 2002, p. 18)

Defende-se, assim, uma educação elaborada por meio do diálogo autêntico com os sujeitos em seus espaços-tempos culturais e contextos de vida. É salutar abrir o debate epistemológico à concepção político-educacional que permeia a educação do campo no sertão semiárido tacaratuense, repensando as dimensões pertinentes à educação do campo no cenário atual: reestruturação física das escolas e reorganização curricular. Conforme Arroyo (2007), para que se possa ofertar uma educação equânime no campo, estas dimensões precisam ser observadas e discutidas:

torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade. (ARROYO, 2007, p. 162)

Historicamente, de acordo com o mesmo autor (ARROYO, 2007. p. 158), não se tem uma tradição nem nas políticas públicas e nem na prática de formação de profissionais da educação que tenha como foco a educação do campo e a formação de educadores do campo como uma preocupação verdadeira. Dessa ausência de mecanismos legais adequados à educação do campo, a escola campesina sofre com a aplicação de um modelo didático-pedagógico urbano mal adaptado à sua. Então, é possível entender que o contexto sociopolítico permite ao sujeito lutar por suas necessidades e direitos com propriedade, dando-lhe ferramentas para utilizar a educação a seu favor, fazendo contrapontos com a realidade concreta, fomentar os movimentos sociais e desenhar ações emancipatórias fundadas no conhecimento e no diálogo.

Com efeito, compreender o espaço escolar e outros territórios onde se produzem e reproduzem os letramentos situados e os multiletramentos é um movimento essencial de transformação da escola, propondo uma ação formativa e a prática pedagógica dialógica e problematizadora, para que a reflexão e a ação possam incidir sobre as estruturas sociais a serem transformadas (FREIRE, 2013). Sob esta perspectiva é urgente ampliar as reflexões e discussões teórico-metodológicas e analíticas sobre formação continuada e promoção de práxis imersas no contexto sociocultural do campo - que envolve as múltiplas linguagens – visando uma ressignificação dos saberes, a autoformação crítica e a construção de uma cidadania democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa tem sido realizada em três escolas rurais no município de Tacaratu (PE) no âmbito do doutorado em Crítica Cultural, no Campus II UNEB – Alagoinhas (BA) e, com ela, almeja-

se: valorizar a formação docente ancorada nos multiletramentos e nos letramentos situados no contexto do campo; repensar a formação pedagógica com e dos(as) professores(as), tomando-os como agentes das mudanças no processo educativo por meio de um aprendizado colaborativo; ressignificar os saberes para alfabetizar, letrar e multiletrar nas escolas do campo; ampliar os debates sobre multiletramentos na educação rural com vistas a repensar o currículo e a proposta pedagógica pautada nas singularidades do sertão semiárido tacaratuense; fomentar o diálogo entre universidade e educação básica, considerando a escola como *locus* privilegiado da formação docente e no uso de novas experiências pedagógicas com os(as) professores(as); instituir ações formativas que contemplem os saberes docentes e contribuam para transformação dos(as) educadores(as), da práxis e dos indicadores educacionais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores (as) do campo*. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília, DF: 2002. p. 18-25.

COULON, Alian. *Etnometodologia e educação*. Trad.: Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Leitura Literária na Escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice. *Formação do Leitor Literário na Educação Infantil: Leiturando as fábulas*. In: Revista Interdisciplinar: São Cristóvão, v.31, jan-jun, p. 43-57, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livros, 2008.

KLEIMAN, Angela. B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Ângela. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?* In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 39-68.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. *Professor se forma na escola* (online). *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 1999.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. EDUCA: Lisboa, 2009.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.