

TRABALHO E EDUCAÇÃO: O EDUCADOR EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM TEMPOS DE COVID-19

WORK AND EDUCATION: THE RURAL SCHOOL EDUCATOR IN TIME OF COVID-19

TRABAJO Y EDUCACIÓN: EL EDUCADOR EM UNA ESCUELA DE CAMPO EM TIEMPOS DE COVID-19

Ivanio Folmer¹

ivaniofolmer@yahoo.com.br

Gabriella Eldereti Machado²

gabriellaeldereti@gmail.com

Flávio César dos Santos³

flaviocezar85@hotmail.com

Isabela Mello⁴

isaasmello@hotmail.com

Resumo

Este artigo estabelece relação entre educação, trabalho e pandemia. O objetivo foi refletir sobre o impacto da covid-19 na vida dos educadores de uma escola do campo, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa-base para a discussão foi realizada por meio de dados coletados pela ferramenta de questionário *Google Forms*, e pelo aplicativo multiplataforma de mensagens *Whatsapp*, onde dezessete (17) trabalhadores participaram. Fica evidente no decorrer deste texto a realidade a qual esses educadores/trabalhadores estão inseridos, tal como as condições de trabalho. Contudo é reafirmada a importância da educação e da escola como espaço de formação.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Território.

Abstract

This paper establishes the relationship between education, work and the pandemic. The goal was to reflect on the covid-19 impact in the life of a rural school educators, in the state of Rio Grande do Sul. The base research for the discussion was performed using data collected by the Google Forms questionnaire tool, and by the multiplatform messaging application Whatsapp, where seventeen (17) workers participated. It becomes evident through this text

¹ Mestre em Geografia. Doutorando em Geografia (PPGGEO) pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

² Mestra em Educação. Doutoranda em Educação (PPGE) pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

³ Licenciado em Letras – Português e Literaturas. Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Atualmente é professor da rede municipal de Chapecó – SC.

⁴ Mestra em Geografia. Doutoranda em Geografia (PPGGEO) pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

the reality to which these workers/educators are inserted, as well as the working conditions. However, the importance of education and school as a training space is reaffirmed.

Keywords: Labor; Education; Territory.

Resumen

Este artículo establece la relación entre educación, trabajo y pandemia. El objetivo fue reflexionar sobre el impacto del Cov19 en la vida de los educadores de una escuela del campo, en el estado de Rio Grande del Sur. La investigación base para la discusión fue realizada por medio de datos recolectados por la herramienta de cuestionario Google Forms, y por la aplicación multiplataforma de mensajes Whastapp, donde diecisiete (17) trabajadores participaron. Queda evidente en el transcurrir de este texto la realidad a la cual esos educadores/ trabajadores están insertados, tal como las condiciones de trabajo. Por tanto es reafirmada la importancia de la educación y de la escuela como espacio de formación.

Contraseñas: Trabajo; Educación; Territorio.

INTRODUÇÃO

Conhecemos a frase proferida por Marx (2005): o trabalho é o que identifica o homem. Contudo, o termo “trabalho” tomou diferentes significados, variando em épocas e regiões, mesmo que, de modo geral, relaciona-se especialmente com as ações sociais desenvolvidas pelos homens que buscam sobreviver e realizarem-se pessoalmente. Desse modo, percebe-se que o trabalho está alavancado à dor, sofrimentos e sensações negativas, em consonância com a transformação de materiais naturais em produtos que servem substancialmente para satisfazer os desejos humanos (ALBORNOZ, 1986).

Neste sentido, a concentração do capital faz com que a força do trabalho seja cada vez mais fragilizada, assim, os sujeitos sociais tornam-se o retroalimento deste sistema, o qual faz emergir os processos de desigualdade no contexto das práticas sociais. Isso ocasiona na divisão do contexto social em uma sociedade de classe, cujos esforços laborais de homens e mulheres são fundamentais para o desenvolvimento deste modelo econômico, fato que gera inúmeras conflitualidades, pois o próprio exercício do direito humano passa a ser um fator de luta para os trabalhadores e trabalhadoras, na busca da valorização do trabalho, o qual está alicerçado ao sistema capitalista global.

Bauman (2008) discorre que vivemos em uma sociedade de consumo. Assim, podemos associar a característica da sociedade com a ampliação e globalização do capital. Em uma perspectiva de humanizar o meio social em que vivemos, refletimos com os autores Ens e Donato (2011) ao denominarem “sociedade do conhecimento”, pois inserido a esse

perfil social, encontra-se a profissão do educador, como também as implicações que tangem a prática da docência.

Deste modo, ser educador é estar diante de desafios e tensões constantes, as quais se alinham à efetiva construção da profissão, demonstrando complexidade em todos os níveis. A este propósito, ser educador/a é estar preparado para auxiliar no processo de formação do educando/a, ao objetivar a inserção deste sujeito em uma sociedade que se altera constantemente e funde-se a incertezas, do mesmo modo que possui a intenção de formar um sujeito capaz de lidar com os constantes desafios que surgem no cotidiano. Não há como negar que o/a educador/a também forma a classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, a sociedade deposita no/a educador/a o anseio de transformação global, contudo, não oferece condições necessárias para que essa classe trabalhadora (educadores/as da rede básica) composta de homens e mulheres se desenvolvam de forma plena nesta profissão, uma vez que os salários são baixos, as condições de trabalho muitas vezes são difíceis, além disso o plano de carreira é constantemente alterado pelas mudanças das políticas trabalhistas.

Segundo Roldão (2007), a função do educador é caracterizada pelo processo de ensinar e aprender, contudo há uma complexidade sobre o que de fato é ensinar, e o que o educador consegue ensinar ao educando. Vale lembrar que, no livro intitulado *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996, p.47), é ressaltado que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, deste modo, compreender-se que o objetivo do/a educador/a não é professar um saber, mas, sobretudo, construir espaços-tempo em que o educando reflita de forma crítica sobre os conteúdos escolares, a partir de uma (re) leitura do mundo que o cerca, em um processo que valorize a realidade e história do educando no cenário pedagógico.

CONTEXTO EDUCATIVO

O contexto educativo escolarizado é composto a partir de uma pluralidade de sujeitos e realidades distintas. A exemplo disso, há as comunidades camponesas, que se caracterizam por meio de um conjunto de significados diferentes das implicações urbanas, porém com processos de exclusão semelhante. O campo passa por constantes transformações tecnológicas, onde quem detém mais capital consegue desenvolver tecnologicamente sua propriedade, em uma lógica dialética que exclui os sujeitos que não possuem recursos financeiros, ou intenções de se conectarem ao formato capitalista de produção agrária.

Em uma lógica de mercado, os sujeitos que ficam de “fora” do processo tecnológico de produção do campo não acompanham o desenvolvimento econômico do território rural. Por outro lado, esses sujeitos que não ingressam na lógica de produção capitalista são grandes resistentes no contexto global e, deste modo, precisam estar inseridos em outra lógica de mercado e de produção que reflète sobre um projeto de sociedade alternativo que inclui esses indivíduos e suas singularidades, a começar com a escola e educadores.

Este é o pressuposto básico das Escolas do Campo: não atuar para o educando, mas com/a partir do educando. Assim, elaboram-se as possibilidades de um ensino e aprendizagem em que o conhecimento tradicional das comunidades esteja no centro do processo formativo e que o conhecimento científico esteja permeando essas aulas. Em nenhum momento o educando deve ser encorajado a abandonar seus costumes e, sobretudo, sua cultura, em troca da visão de uma falsa ideia de felicidade sem sua ancestralidade.

Em decorrência da pandemia do covid-19, doença causada pelo coronavírus – SARS-CoV-2, iniciada em março do ano de 2020 em nosso país, a Rede Estadual de Ensino Básico do Rio Grande do Sul teve que adotar alternativas pedagógicas para dar seguimento à escolaridade de crianças e adolescentes, por meio do método caracterizado como aulas programadas, que se realizam remotamente entre educando e educador. Tal situação foi orientada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2020), pois a maioria dos pacientes acometidos pelo vírus podem ser assintomáticos - contrair a doença e não apresentar sintomas – e isso implica na expansão desta doença em velocidade acelerada.

Por pensar nisso, muitos trabalhadores/as, gestores/as, pesquisadores/as indicaram o distanciamento social como forma a amenizar o número de contaminados/as, evitando um colapso no sistema de saúde. O isolamento social se apresenta como principal estratégia para conter a contaminação e, tendo em vista a estrutura do nosso sistema de saúde, é extremamente importante que essa medida seja respeitada. Entretanto, o isolamento também se revela cruel, especialmente para as classes menos favorecidas.

Esse texto é um estudo de caso, que reflète sobre o impacto da covid-19 na vida dos educadores de uma escola do campo, no estado do Rio Grande do Sul. Opta-se por este caminho metodológico visto que o estudo de caso é um método que auxilia na descrição ampla do fenômeno estudado, de forma social e complexa (YIN, 2015).

Compreendendo o uso do estudo de caso como uma experiência analítica de extensão da teoria, analisando um ou mais casos que podem criar demonstrações de evidências sobre o fenômeno. A pesquisa-base para a discussão foi realizada por meio de dados coletados pela ferramenta de questionário *Google Forms*, e pelo aplicativo

multiplataforma de mensagens *Whatsapp*. O levantamento dos dados ocorreu no mês de abril do ano de 2020, com a participação de dezessete (17) professores.

TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O conceito território, apesar de ser utilizado em inúmeras ciências, apresenta-se como uma categoria de análise da geografia desde o século XIX, quando esta ciência foi institucionalizada, contudo, um dos primeiros autores a utilizar em seus trabalhos esse conceito foi o alemão Friedrich Ratzel, que se inspirou na ecologia, no romantismo alemão e no imperialismo do final do século XIX. Diante disso, esta categoria vem sendo utilizado, sobretudo para a investigação da dimensão política, afim da compreensão da lógica espacial.

Pode-se, portanto aceitar como regra que uma grande parte dos progressos da civilização são obtidos mediante um desfrute mais perspicaz das condições naturais, e que neste sentido esses progressos estabelecem uma relação mais estreita entre povo e território. Pode-se dizer ainda, em um sentido mais geral, que a civilização traz consigo o fortalecimento de uma ligação mais íntima entre a comunidade e o solo que a recebe (RATZEL, 1990, p.72).

Logo, nos estudos de Ratzel (1990) afirma-se que “o território existe sem a presença do homem, desocupado (apolítico) ou com a presença deste e com o domínio do Estado (político)”. Pode-se compreender através disso que o território se mostra indissociável da vida humana. Igualmente, o território apresenta continuidade e fluidez marcadas por fixos e fluxos conectados por nós e pontos envolvidos por relações de poder, formando redes sociais (SAQUET, 2015).

Os sujeitos tentam sempre deter o território, por seu significado ser traduzido pelo poder, assim, vimos no território camponês, o agronegócio sabotando os direitos dos camponeses, pois se observa a partir do movimento territorial destes sujeitos, perda de poder e hegemonia, traduzido por meio da diminuição expressiva do seu território. Tal fato se concretiza quando o agronegócio se expande no contexto rural, aumentando o espaço de produção capitalista e ocasionando a desterritorialização do sujeito da terra e o fechamento de escolas localizadas na área rural

De acordo com Ratzel (1990), os “organismos que fazem parte da tribo, da comuna,

da família, só podem ser concebidos junto a seu território”, e ainda, “do mesmo modo, com o crescimento em amplitude do Estado, não aumentou apenas a cifra dos metros quadrados, mas, além disso, a sua força, a sua riqueza, a sua potência” (RATZEL, 1990 *apud* MORAES, 1990).

Em vista do exposto, a educação dos sujeitos do campo trata-se de uma educação que se materializa em um território diferente dos territórios urbanos, com sujeitos singulares, cujos os aspectos existenciais encontram-se ligados à natureza, à terra e às atividades diversificadas de cultivo. Portanto, é necessário instituir no meio rural um processo educativo formal diferenciado dos demais já existentes na cidade.

O ensino voltado para os sujeitos do campo é denominado de Educação do campo, e englobam e atendem diversos tipos de povos, embora a maior parte desses sejam agricultores. Diante deste debate, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na tentativa de adquirir respeito a essa população, afirmam que a Educação do Campo deve englobar os filhos de caçadores, ribeirinhos, pescueiros, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros, entre outros, oferecendo uma educação rica, voltada para própria realidade.

Essa educação expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo. À vista disso, a expressão ‘no campo’ significa que “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.26), ao modo que ‘do campo’ se remete ao povo que “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Ibidem, p.26), admitida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (Ibidem, p.26). Assim, ela não pode ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

Existe hoje uma moderna política educacional, que visa o resgate de valores culturais, bem como a essencialidade do estudo em torno do desenvolvimento da cidadania, conforme aparece no caderno por uma Educação básica no campo nos itens a, b e c. Nesse sentido, Leite (1999) concorda que o cenário atual, onde as escolas do campo estão inseridas, mas, para o autor, as exigências e as necessidades são outras. Nesse sentido a educação rural ganha novas perspectivas.

Depois de passar por inúmeros planos, de ser alvo de crítica ou de valorização dos vários segmentos sociais, de ver crescer em seu meio

as proposições de uma educação popular, de sofrer um processo de urbanização fortíssimo, a ponto de perder, em muitos casos, sua identidade própria, a escola rural, hoje, volta-se para uma perspectiva de integração e fundamentação de seus princípios pedagógicos ligados ao campo e à vida campesina. (LEITE, 1999, p. 112)

Entretanto, os acontecimentos no campo não passaram por muitas transformações e a realidade, na prática ainda está distante de algo que podemos chamar de aceitável. A política pública que se volta para a escolarização das populações rurais ainda mostra que há um lento andamento, bem como um desinteresse pelo Estado, e isso fica expresso em grandes índices de analfabetismo, bem como de falta de formação adequada aos educadores que atuam no campo e de um currículo adequado às necessidades dos educandos. Como uma escola do campo, composta por sujeitos singulares e classes econômicas diferentes, organiza-se diante da pandemia do coronavírus?

A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ARROIO GRANDE: UMA ESCOLA DO CAMPO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande (E.E.E.F. Arroio Grande), surgida no ano de 1937, está localizada no distrito de mesmo nome, em uma comunidade rural no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), que possui uma população de, aproximadamente, 280.000⁵ habitantes. Ainda, é composto por dez (10) distritos, destes, nove (09) são rurais. No mapa abaixo (figura 1), pode visualizar a localização do distrito dentro do município de Santa Maria, e também a localização da escola.

No distrito de Arroio Grande, Folmer, *et. al.* (2019) afirmam que, além do cultivo do arroz neste distrito, há trabalhadores que trabalham nas sete fábricas de facas existentes na localidade, produzem alimentos a serem comercializados nas feiras hortifrúti e, pela proximidade com a cidade, acabam voltando ao urbano empregando-se em diversos setores do mercado.

⁵ Segundo dados do IBGE, do ano de 2018.

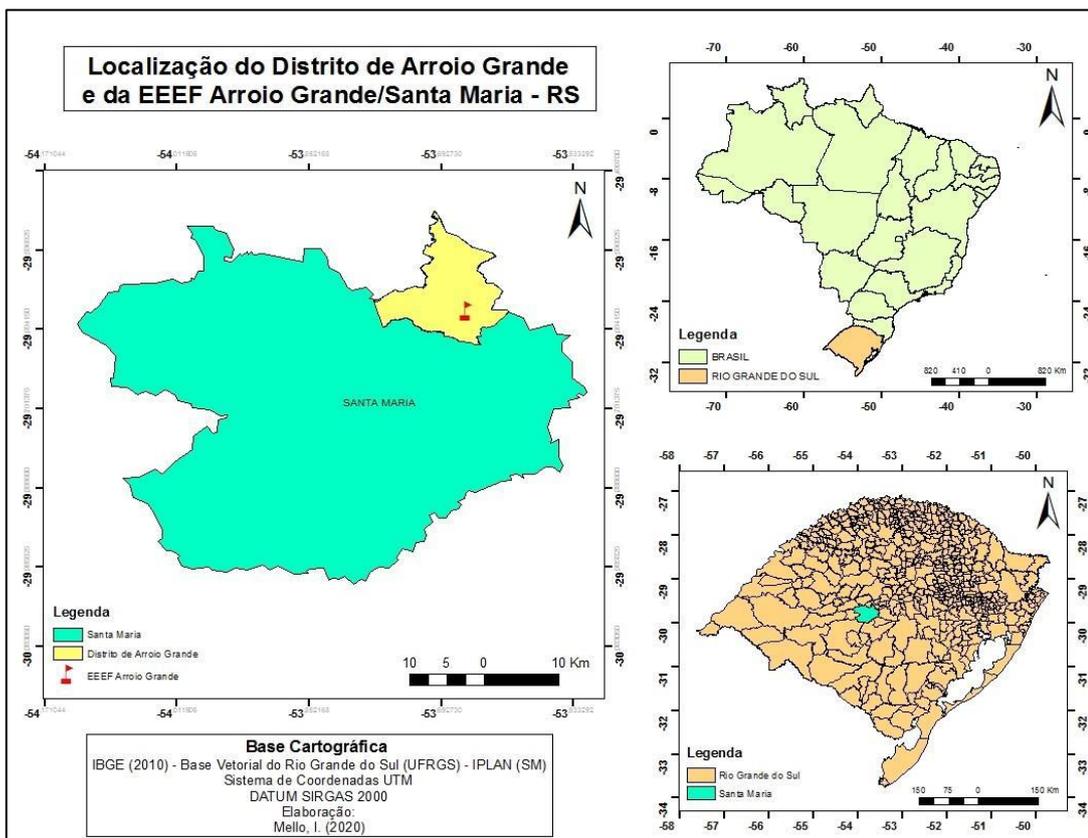
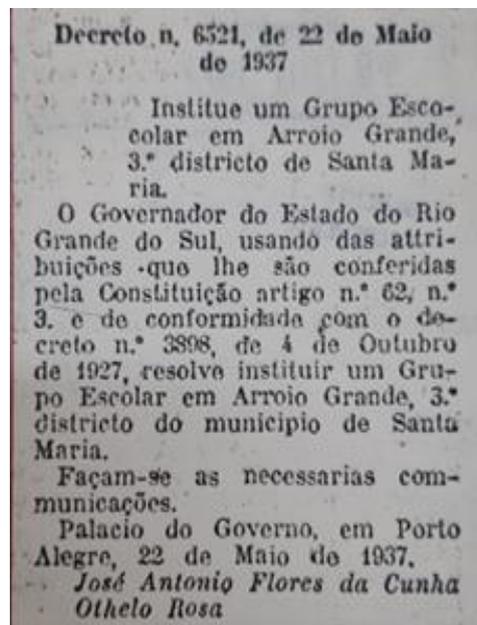


Figura 1 – Mapa de localização da EEEF Arroio Grande.

Fonte: Folmer, Ivanio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

A localização da escola deu-se a partir da ocupação do território por colonizadores italianos, vindos para o Brasil com o intuito de produzir economia, especialmente, como pode ser visto abaixo (Figura 2), no marco da fundação, o Decreto 6521 de 22 de Maio de 1937, esta imagem foi encontrada na biblioteca da escola pelos autores, por tratar-se de um arquivo muito antigo, é preservada pela direção.

Figura 2 - Decreto 6521. Institui a Escola Estadual de Ensino Fundamental Arroio Grande.



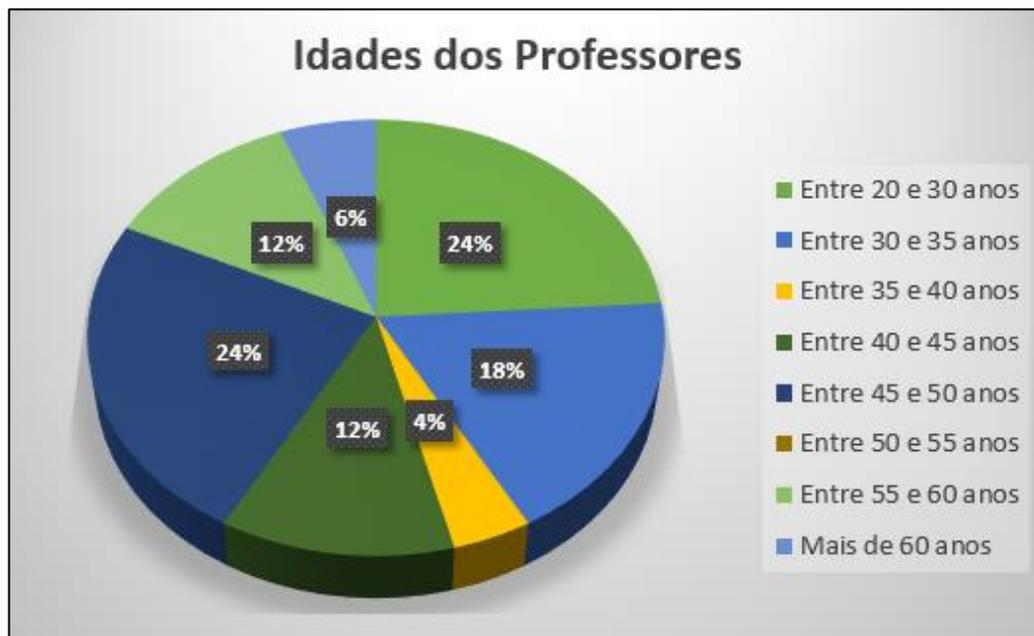
Fonte: Acervo Pessoal.

Dessa forma, são cinco trabalhadoras que atendem o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ainda, apenas uma professora reside no espaço rural, em abrangência do distrito e as demais educadoras residem no espaço urbano, na sede de Santa Maria.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a escola possui quatorze (14) educadores com regência de classe frente ao aluno e três educadores que assumiram a gestão escolar. Desse total, apenas uma educadora reside no espaço rural, representando desse modo um baixo valor, especialmente, quando trata-se de uma educação que necessita da articulação do educador com o território e comunidade escolar, favorecido quando o educador reside próximo a Escola. Com relação à faixa etária dos educadores no caso em estudo, identificamos que a maioria tem mais de 40 anos de idade, o que indica certa experiência profissional. Esse dado não demonstra apenas que esses educadores possuem vasta

experiência na docência, como também, problematizamos a necessidade de que estes precisam trabalhar cada vez mais antes de aposentarem-se. Ao retratar a baixa presença de jovens, denotam pouco interesse e engajamento de professores jovens nas Escolas Estaduais no Rio Grande do Sul, seja pela questão salarial cada vez menos atrativa e pela baixa oferta de processos seletivos e concursos⁶. Último concurso para o magistério Estadual do RS foi no ano de 2012. Desse modo, procedemos com a seguinte pesquisa no qual os dados estão retratados abaixo (Figura 3):

Figura 3 - Idade dos professores.



Fonte: Folmer, Ivânio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

Os/as trabalhadores/as em questão, assim como outros profissionais brasileiros, estão sendo submetidos a estarem cada vez mais envolvidos no mercado de trabalho. Dados do Ministério do Trabalho (2020) apresentam que uma das principais mudanças é a fixação mínima para se aposentar, estabelecendo 65 anos para homens e 62 para mulheres. Com esse processo transitório, muitos trabalhadores que estava prestes a se aposentar, tiveram que novamente ingressar no mercado de trabalho, desse modo está cada vez mais crescente o número de trabalhadores/as mais velhos/as atuando em sala de aula, muitas vezes sem muitas condições de ali estar, como afirma essa educadora (identificada como Professora A).

⁶ Esse tema merece maior aprofundamento teórico e pesquisas de campo para identificar as razões pelas há essa baixa participação de Educadores Jovens nas Escolas Estaduais.

Já estou cansada, exerço a profissão de professora há quase 30 anos. Contribuí com a formação de muitos estudantes, tento construir uma sociedade mais igualitária e justa, sou trabalhadora brasileira com muito orgulho, contudo, já estou cansada e gostaria me aposentar [...] faltavam poucos anos, agora tenho que esperar quase o dobro [...]tenho que ver como fica tudo agora, mas não é nada justo[...] é uma tremenda falta de respeito. (Professora A colabora dessa pesquisa, 2020)

Os/as professores/as, uma das mais nobres profissões, sofrem com o descaso de políticas públicas, que se submetem ao modelo de gestão gerencialista, imposta aos docentes, “objetivando na desprofissionalização do trabalho do professor, por torná-lo precário, desvalorizado e sem autonomia em sala de aula [...], provocando situações desconfortáveis e mal-estar entre os professores. ” (SANTOS, 2019, p. 28) Com isso, muitos desses/as professores/as precisam a partir desse novo panorama voltar a atuar nas escolas.

No contexto da escola pesquisada, percebemos que até o ano de 2020, grande parte dos/as educadores/as não está há muito tempo nessa escola. Uma das muitas mudanças trazidas pela Base Comum Curricular, está a nova organização e distribuição de disciplinas e carga horária, isso faz com que os/as educadores/as efetivem uma reorganização, ampliando os territórios em atuação. Há professores/as que chegam atuar em até 04 escolas semanais, para que haja o complemento de horário. Os/as professores/as desta escola, em sua maioria, vieram de outras escolas. Outros/as estão iniciando sua trajetória docente. Desse total, doze (12) estão há menos de cinco anos atuando na escola; três (3) educadores, menos de vinte (20) anos; e, dois (2), menos de 15 anos que atuam no setor pedagógico da escola, como pode ser visto nos resultados da pesquisa expressos abaixo (Figura 4):

Figura 4 - Tempo de atuação na escola.

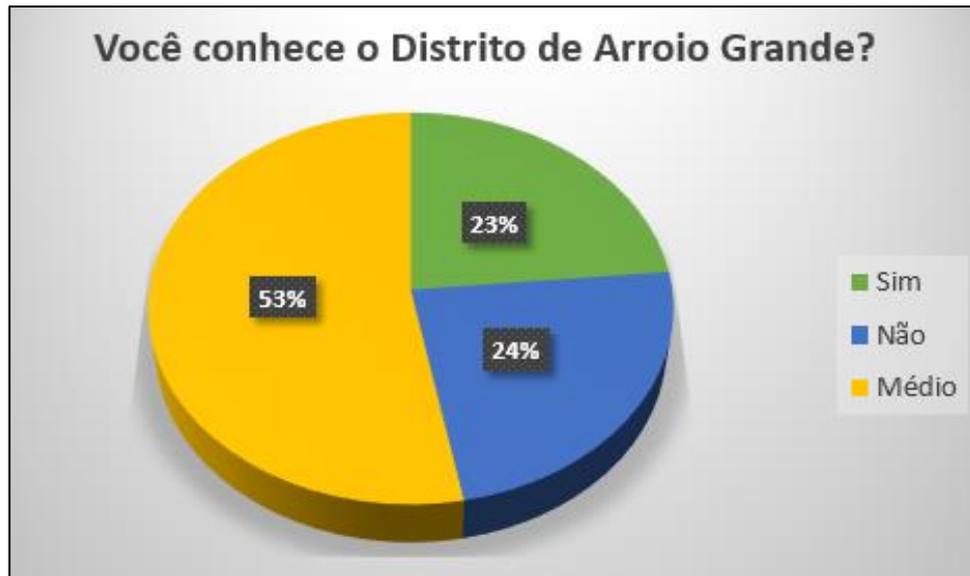


Fonte: Folmer, Ivanio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

Como demonstrado nos gráficos, esses/as trabalhadores/as docentes, majoritariamente, trabalham há pouco tempo na escola.

Relacionando-se ao dado anterior - de que a maioria não reside no mesmo território que se localiza à escola, podemos inferir que esses sujeitos conhecem a comunidade escolar de forma moderada. Moderada nesse sentido, significa que conhecem os principais pontos do distrito rural: Cantinas que apresentam produtos coloniais, cachoeiras, igrejas e tendas que vendem produtos hortifrutí. Por assim visualizarmos a noção do que é de fato o distrito, o mesmo é invisibilizado pelos/as docentes, já que, as especificidades não são consideradas como potencial a ser investigada e revertido aos processos de ensino aprendizagem, como preconiza a Educação do Campo. Por outro lado, cabe ressaltar que, um/a educador/a que possui de 40 a 60 horas semanais, distribuídos de 1 à 4 escola, não possui condições físicas e psicológicas de desvendar que território seus educandos estão imersos. Os dados referentes ao que mencionou-se acima estão dispostos na Figura 5 a seguir:

Figura 5 - Relação dos educadores com o local onde trabalha.



Fonte: Folmer, Ivânio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

Na Figura 5 está espacializado o baixo número de educadores que conhecem o território de onde advêm seus educandos. Na pesquisa, ficou claro que um dos fatores que influenciam nesse dado é a impossibilidade de dedicação profissional exclusiva a uma única instituição escolar, devido às questões financeiras, problematizadas ao longo deste texto. Quando trazemos que esses profissionais necessitam articular-se em até quatro escolas, destaca-se que não é apenas amor pela profissão, apesar disso, é questão de necessidade e sobrevivência, pois diante dos baixos salários, os/as educadores/as precisam assumir compromisso de trabalhar em mais de uma escola, *“De manhã estou aqui em Arroio Grande, à tarde estou em uma escola no outro lado da cidade, e a noite também dou aula, nenhuma escola é próxima à minha casa”* o/a trabalhador/a sem condições de fixar-se em uma só escola, não consegue ali desenvolver um trabalho adequado com a realidade de seus/as educandos/as, tão pouco dedicar-se a conhecer àquele território.

A carga horária excessiva e o trabalho em diferentes escolas são entraves para que o educador consiga se envolver mais e assim criar vínculos e conhecer melhor a realidade e o território de seus educandos. Nesse ponto, os/as educandos/as apreciam a mobilização das formações continuadas que, por meio delas, conseguem minimamente entender o contexto em que estão inseridos/as.

Durante as investigações, foi possível perceber que a maioria dos/as educadores/as sente falta ou necessidade de um acompanhamento de nível de formação continuada. A formação continuada a qual é ressaltada, é uma formação fora as formações padrões e conteudistas, já que o apelo se volta a questões formativas direcionadas às novas demandas do cenário educacional, conforme podemos visualizar na figura (Figura 6) abaixo.

Figura 6 - Formação continuada.



Fonte: Folmer, Ivanio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

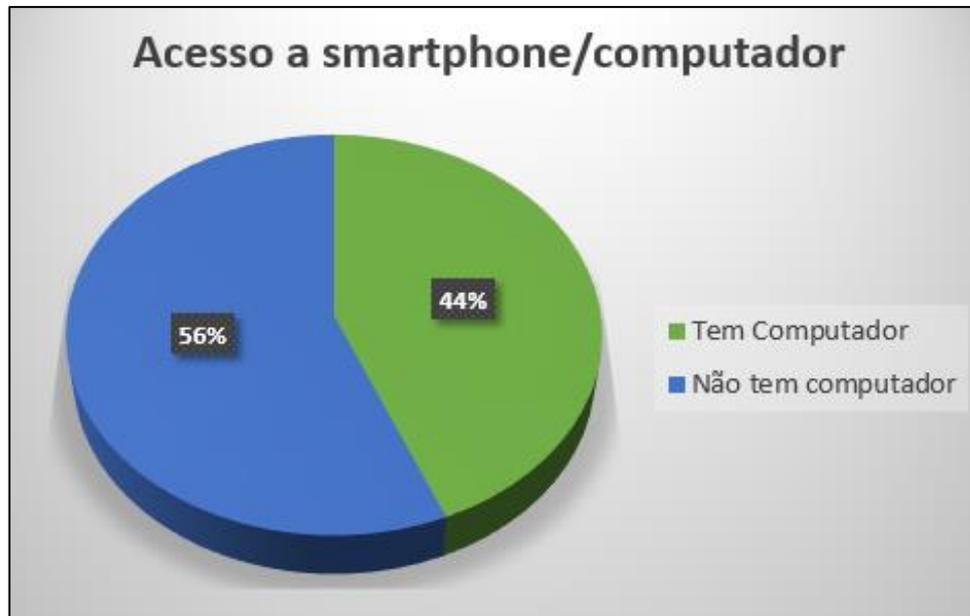
A escola promove formações continuadas ao longo do ano letivo, entretanto, essa formação diz respeito à especificidade da escola. Mesmo que ela seja de grande importância, é notada a falta de formação que abordem novas metodologias na fala da educanda - “*sinto falta de formação que nos ajude a entender o jovem de hoje e quais suas necessidades, já que vivem nos celulares*”, para que possa se conectar com seu aluno, diante das novas tecnologias e informações que são utilizadas no mundo global. Essa preocupação também se relaciona com a fala da mesma educanda ao afirmar que “*a gente não está preparada para mexer na tecnologia, no meu tempo não era comum*”.

Ainda, na abordagem das novas tecnologias, houve a substituição dos cadernos de chamada impressos pelos digitais na escola no ano de 2019, em que o educador utiliza seu próprio *smartphone* ou *tablet* em sala de aula para efetuar os registros, por meio de um site ou aplicativo. Na sala dos/as professores/as, fica disponível um computador, caso alguém deseje utilizar. Desse modo, fica claro que mesmo sem formação continuada adequada, o/a trabalhador/a é forçado/a a fazer uso de ferramentas digitais.

Essa mudança exige atenção e preparo para manusear e conduzir as ferramentas digitais, entretanto, os educadores ressaltam que não tiveram instruções na formação inicial de como trabalhar as tecnologias, fazendo-se necessário na formação continuada, a ser ofertada pela mantenedora. Além disso, destacamos que nem todos/as esses/as

trabalhadores/as possuem acesso aos equipamentos tecnológicos, conforme se expressa através da figura (Figura 7) abaixo:

Figura 7 - Professores e acesso aos computadores.



Fonte: Folmer, Ivânio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

Desta forma, todos os respondentes, afirmaram ter celular, porém, apenas 56% deles tem acesso a computadores nas suas residências. Os smartphones são aparelhos pessoais, e alguns apresentam limitações e defasagens técnicas. Aparelhos de últimas gerações apresentam uma infinita possibilidade de uso, inclusive didáticos. Contudo, aparelhos mais antigos, não possuem ferramentas que possam facilitar o desenvolvimento de aulas nesse momento. Os equipamentos mais indicados para a criação de arquivos (que são as aulas), com figuras, textos, mapas [...] segundo os colaboradores desta pesquisa, são os computadores e tablets, os quais possuem tela maior facilitando a sua edição. Os/as educadores/as ressaltam a grande dificuldade encontrada no preparar as aulas, enviar para os alunos utilizando os smartphones, os quais são de uso pessoal.

Pela viabilidade, decorrente de medidas de isolamento social, provocada pela pandemia do Covid-19, na E.E.E.F. Arroio Grande foi criado grupo no aplicativo *Whatsapp* para cada turma, com os educandos, seus responsáveis, os educadores e a gestão escolar. Neste grupo, informações sobre atividades são repassadas e todos os participantes interagem e discutem. O uso dessa ferramenta de conversação é mais fácil, já que é bastante usado como forma de comunicação. Tendo em vista a grande problemática trazida, e ampliação do período das aulas remotas, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do

Sul/SEDUC, promoveu a criação de emails especiais para educandos/as e educadores/as. Os e mails feitos a partir do *gmail*, possuem denominação @educar. Com essa conta criada pela própria SEDUC todos/as os integrantes acessam as ferramentas do *Gsuite*⁷ de forma gratuita. Em consonância, foram criadas salas de aulas virtuais no *Google Classroom*⁸, onde os/as educadores/as publicam seus materiais quinzenalmente, e os educandos efetuam a devolução dos materiais nesse mesmo aplicativo.

Duas vezes por mês há encontros dos/as educadores/as com os/as educandos/as. Esses encontros são por disciplina e acontecem através de agenda prévia com o uso do *google meet*⁹.

É notória a importância do uso destas ferramentas, entretanto, a utilização das mesmas não é de fácil compreensão, por essa razão, os conteúdos, materiais e atividades continuam sendo enviadas pelas redes sociais pessoais dos/as educadores/as.

Na tentativa de minimizar os grandes impactos da utilização dessas ferramentas, foi proporcionado cursos de formação para a utilização das ferramentas, os quais acontecem três vezes por semana (Segunda, quarta e Sexta). Essa situação acarreta aos trabalhadores/as grande exaustão, considerando que, precisam preparar aulas para envio quinzenal, preparar duas aulas online por mês, por turma e disciplina, e participar ativamente no curso.

Além da criação de grupos de comunicação em redes sociais, outra estratégia adotada para facilitar a organização entre os/as educadores/as e educandos/as neste período de distanciamento social foi a Tabela Organizacional de Conteúdos onde cada dia da semana há uma ou duas disciplinas em foco, na qual um/a educador/a (responsável pela disciplina) envia através do grupo os conteúdos que são organizados por ele, e previamente aprovado pela coordenação da escola. Trazemos os dados referentes na Tabela 1 que segue abaixo:

Tabela 1 - Organização dos conteúdos por dias da semana.

Segunda	Geografia e História
Terça	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Quarta	Artes e Ensino Religioso
Quinta	Projeto de Vida e Educação Física
Sexta	Ciências e Matemática

Fonte: Folmer, Ivânio; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

⁷ G Suite é um serviço do Google que oferece versões de vários produtos Google, os quais podem ser personalizados de forma independente com o nome de domínio do usuário.

⁸ É um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de conteúdos e atividades avaliativas.

⁹ É um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google, onde há comunicação de alunos professores.

As aulas são programadas semanalmente, de acordo com o cronograma das aulas presenciais. Os/as educadores/as devem respeitar os horários estabelecidos na tabela acima, estando disponíveis em suas redes sociais para discutir e esclarecer dúvidas junto aos educandos e/ou seus responsáveis.

Outra questão de nossa análise se refere ao nível de conhecimento dos professores sobre as ferramentas tecnológicas educativas que facilitariam a elaboração das aulas que estão nesse modelo. Abaixo, na tabela (Tabela 2), podemos verificar as respostas deles sobre esse conhecimento de algumas ferramentas a seguir:

Tabela 2 - Ferramentas e familiarização por parte dos educadores.

Ferramenta/ Aplicativo	SEI USAR/JÁ USEI	SEI USAR “MAIS OU MENOS”	NÃO SEI USAR, NUNCA USEI
Slides/Power Point; Google; Keynote ou similar.	3	5	9
Word; Google Docs; Pages ou similar.	7	6	4
Classroom; Moodle ou similar.	1	2	14
Google Meet; Hangouts; Teams ou similar.	1	2	14

Fonte: Folmer, Ivano; Mello, Isabela; Elderetti, Gabriella; Santos, Flávio C. (2020).

Fica evidente o baixo conhecimento desses educadores com as ferramentas, que possibilitam uma melhor dinâmica de aulas em tempos de afastamento social. Contudo, é justificável se nos atentarmos para a realidade desses/as trabalhadores/as atuam, em sua grande maioria de 40 a 60 horas por semana.

Esse tempo de trabalho indica que passam a semana em sala de aula, restando aos finais de semanas o tempo livre, no qual esses sujeitos dedicam-se a família, atividade de lazer, ou até mesmo para preparação de aula.

Como vemos, a sobrecarga de trabalho docente significa a impossibilidade para que se tenha formação continuada/capacitação adequada e necessária para o uso de tecnologias educacionais, e agora em tempos de aulas remotas, esses trabalhadores estão imersos há grandes há muitas atividades, desencadeando muitas sensações e dores físicas e psicológicas.

Os planos de aula semanais valorizam textos online como vídeos e filmes, os quais são descritos de acordo com os pressupostos das novas demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Esses documentos servem de base para o curso de formação para os/as educadores/as, organizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC). É um curso totalmente online, que discute a elaboração do Currículo Referência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contando com a participação direta de todos os docentes que compõem a rede estadual do Rio Grande do Sul, contudo, não foi uma tarefa fácil, pois, segundo uma professora, “*sentí muita dificuldade em fazer o curso, a gente não está acostumada com isso, tive que pedir ajuda para meus colegas*”.

Em razão da falta de formação adequada, educadores/as e educandos/as não conseguem dialogar sobre os temas cotidianos nessa modalidade de aulas. Os/as educadores/as não enviam vídeos autorais sobre seus conteúdos, acabam utilizando vídeos disponíveis de acesso gratuito e montando suas atividades a partir desse envio, conforme relata esta educadora:

Fico durante horas planejando as minhas aulas. Há dias que fico direto no computador da minha filha. São muitas turmas para planejar, muitos conteúdos, muitos temas, que às vezes me perco[...] Seleciono sempre vídeos disponíveis na plataforma youtube e envio o link para os alunos, e fico conversando com eles através das redes sociais.

Todas as semanas os/as educandos/as fazem a devolução dos materiais que construíram a partir de fotos, que são registros das atividades de reflexão que o educador/a deixa ao final dos conteúdos programados.

Alguns/as professores/as pedem que as respostas reflexivas sejam devolvidas através de vídeos. Percebe-se que os/as educandos/as possuem uma facilidade em discutir e trabalhar com as ferramentas digitais, conforme falas dos educadores, caracterizando os educandos como desinibidos, criativos e problematizadores/as dos conteúdos.

Vale ressaltar que nem todos conseguem efetuar a devolução, pois alguns não possuem os pacotes tecnológicos disponíveis (para os educandos que não possuem acesso, há uma organização específica, a qual exige outra organização dos/as educadores). Contudo, as atividades – como a devolução semanal de vídeos, textos e áudios, o tempo disponível para tirar as dúvidas nas redes sociais, na intenção de alcançar o entendimento dos educandos em relação aos conteúdos – demandam do educador maior dedicação de tempo previsto.

Ainda, no cenário anterior à pandemia, sabia-se que essa ação seria inviável, mas considerando que neste momento os educadores também estão em isolamento, dispõem de mais tempo para prestar maior assistência aos educandos, em um processo em que estes trabalhadores também aprendem, de forma autônoma, a utilizar as tecnologias a fim de realizar apropriadamente o seu trabalho e auxiliar o educando em seu processo de aprendizagem.

Podemos inferir que os educadores têm aumentado a sua carga horária a partir do que ficou conhecido como *home-office*, pois além da função tradicional no ensino presencial que seria preparar e conduzir as aulas, no trabalho remoto, o educador precisa aprender a utilizar as tecnologias disponíveis, reformular as aulas e deixar todo conteúdo mais didático para ser entendido pelos educandos sem a presença física do professor, enviar atividades, ficar disponível para dúvidas e discussões acerca do conteúdo trabalhado e posteriormente corrigir os trabalhos. Essa afirmação fica clara na fala abaixo de uma professora.

Eu estou em casa, mas não estou em casa. Meu filho acorda quer tomar café da manhã. Não posso dar atenção a ele já que estou online em minhas redes sociais conversando com alunos, pais ou responsáveis e colegas, pela tarde e à noite seguem a mesma dinâmica. Os planejamentos das aulas programadas são muito intensos exige muita atenção e energia [...] e mesmo estando em casa estou distante de meus filhos, de tudo. Estou muito cansada!

O planejamento das atividades diferenciadas para os educandos que não possuem acesso à internet demonstra-se problemático, já que os planejamentos dobram independentes do número de educandos.

Para os educandos que não possuem acesso à internet ou ferramentas digitais, as aulas são planejadas de forma diferente, a cada 15 dias os responsáveis vão até a escola, para que consigam acessar os materiais. Estende-se o tempo, para que seja diminuída a exposição desses sujeitos, e, por conseguinte, dos educandos.

Uma responsável pela direção escolar vai até a instituição, na data combinada com esses sujeitos, e disponibiliza os materiais impressos e livros didáticos para que os educandos consigam acompanhar as aulas programadas, do mesmo modo que os demais educandos.

Os conteúdos possuem o mesmo padrão de qualidade, conforme as exigências da coordenação. Além disso, é utilizada uma linguagem mais acessível e de fácil compreensão para os educandos. As pesquisas, solicitadas nas atividades, podem ser feitas tanto nos materiais de apoio que são enviadas, como nos livros didáticos, os quais foram entregues na última semana de aula presencial.

É um cenário novo que esses trabalhadores manifestam interesse em atuar frente às tecnologias, mesmo que precise superar algumas limitações. Ainda, mesmo que não se tenha uma comprovação científica de que as aulas programadas estejam de acordo com o esperado, isto é, se o processo de ensino aprendizagem está sendo desenvolvendo adequadamente.

Na fala desses trabalhadores fica evidente que estão sobrecarregados, pela demanda de atividades que precisam desenvolver, assegurando desse modo a reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula.

No que se refere ao trabalho docente na educação básica, percebemos que a tecnologia tem se constituído como um instrumento de luta e transformação, mas também de acentuação das desigualdades (BARRETO e ROCHA, 2020), considerando que nem todos os educadores e nem todos os educandos conseguem acessar tecnologias e ter internet de qualidade.

Desse modo, constatamos que a ausência de formação adequada e compatível com a realidade escolar decorre de fatores - como a falta de promoção de formação continuada aos professores, a intensificação e precarização do trabalho docente -, que impossibilitam uma qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EVIDÊNCIA

Com o cenário da pandemia, a profissão docente é uma das que mais está em evidência no contexto da sociedade atual. Visto isso, o trabalho docente é um cenário emergente em meio a restrições que enfrenta-se, trazendo questões relacionadas às perspectivas que constituem os docentes em seu trabalho.

Desse modo, a constituição docente pode ser compreendida como um dispositivo de ação social, que propõem-se a construção de práticas educativas a partir da reflexão sobre a

realidade. Nesse sentido o conceito de formação teorizado por Gilles Ferry (2004, p.53-54), em que menciona que:

Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así em español, pero formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

Podendo o sujeito tomar para si as condições para análise de sua formação, porém prevê um distanciamento do vivido como forma possível para pensar as representações presentes no que foi vivenciado (POWACZUK & PIVETTA, 2011). Ferry (2004, p.53) ressalta que esta noção de formação se constitui de duas formas, no qual a primeira ocorre no sentido permanente com os dispositivos dando suporte a formação, como diz: “Esta es la primera acepcion de la palabra “formación”. En lo que a mí respecta, voy a decir que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación”.

A segunda se faz pela implementação de programas e conteúdos de aprendizagem na formação, que segundo Ferry (2004, p.53) este processo seria “un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación”. Compreendendo, assim, que a formação profissional possa ser concebida como um processo de colocar-se em condições para o exercício da docência, buscando melhores formas para exercer como destaca Ferry (2004, p.19) “una continuidad entre las situaciones de la vida profesional y lá situación de formacion”.

Da mesma forma, apoiamos a ideia de que o professor é sujeito e não objeto de formação, pois ele também possui conhecimento e suporte teórico, construídos a partir de

sua prática. Assim, o professor elabora suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam (IMBERNÓN, 2011).

Por essa lógica, a formação de professores é realizada pelo professor, sujeito de seu conhecimento, convertendo em

Um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas” (IMBERNON, 2011, p.91)

O autor contribui para que pensemos outra forma sobre a formação de professores, em que eles, sendo os protagonistas dessa mudança, possam elaborar em conjunto soluções para os problemas encontrados no trabalho docente.

Além disso, Nóvoa (1995) menciona que devemos sempre voltar à pergunta “qual profissional docente está sendo formado? ”, para assim fazermos discussões efetivas sobre essas questões, sendo importante ressaltar como afirma Nóvoa (1995, p.25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Assegurando a complexidade da formação como algo visível e criativo, baseada em práticas de formação que contemplem a investigação e a problemática da ação docente (NÓVOA, 2009). Dessa forma, a formação se faz incessante, na ação contínua da movimentação do tempo do sujeito, de seus processos do passado, presente e posteriores.

Na construção permanente de si, como menciona Vasconcellos & Oliveira (2014, p.407) a formação docente “envolve processos inacabados, que implicam tempos e espaços da vida docente, em suas idas e vindas, e extrapolam qualquer currículo de curso ou espaço acadêmico, pois são complexos, singulares e se relacionam com as experiências vividas”.

Contudo, não haveria uma formação que pudesse capacitar o educador, o agricultor, o engenheiro, o pedreiro, a diarista, a dona de casa, qualquer que seja a profissão, para atuar

diante da expansão da pandemia que assolou o mundo todo, e que transforma a vida de todos os trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões levantadas pelo sociólogo Karl Marx, compreendemos o processo da relação do surgimento da classe social e a divisão do trabalho. Existe, em síntese, a classe dominante e a classe dominada. Os educadores estão em situação de dominados enquanto parte de um sistema educacional seja na esfera municipal, estadual, federal, e/ou na rede privada.

Os educadores/as estão hoje em sala de aula em situações semelhantes a todas e todos os brasileiros/as trabalhadores/as assalariados/as ou autônomos/as que sofrem cotidianamente com as condições de trabalho e que nesse momento atípico mundial, tenciona a condição da vida desses sujeitos dominados/as economicamente ainda mais frágeis.

Evidenciamos, pelos dados coletados, a empatia desses educadores/as sobre a vida dos/as educandos/as, assim como é notória a dificuldade desses trabalhadores/as na adequação do novo padrão de aulas aos/as educandos/as, que, segundo propagandas proferidas pelo Ministério da Educação transmitida em rede nacional, impulsionam que o sistema educacional deva seguir regularmente indagando: *“E se uma geração de novos profissionais fosse perdida? Médicos, enfermeiros, engenheiros e professores. Seria o melhor para nosso País? (<https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIY0>)* Quando se referem ao possível cancelamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obrigando a esses pesquisadores a questionar: Qual é a preocupação presente no cenário governamental atual?

Em vista disso, concordamos que não podemos aceitar a exclusão por parte dos educandos/as à educação, contudo, o olhar a estes/as, nesse momento, deva englobar também os/as educadores/as. Analisar as condições, maturidade e habilidade que esses profissionais da educação possuem em trabalhar em casa, com as tecnologias, questionar se possuem acesso aos materiais compatíveis para a elaboração de aulas de qualidade, e redes de conexão que esse/a educador/a possui.

Somente com problematização dessas questões, poderemos sugerir a construção de um processo educativo fortalecido, que englobe e forneça condições a esses/as trabalhadores/as, pois não há como manter o compromisso primeiro com a educação, educar, ensinar e amar os educandos.

É válido lembrar que as aulas programadas/aulas online/aulas mediadas pelas tecnologias, ainda sem nomes definidos, segundo os/as educadores/as não substituem as aulas presenciais. Elas são uma forma de manter o/a educando/a em contínuo contato com a escola, com os estudos, porém é preciso lembrar que não há estruturas capazes de substituir o papel da escola, o contato que aproxima, as relações de pessoas que se constroem diariamente.

Além disso, constatamos que a relação da classe social desses educandos/as e seus responsáveis, a partir de informações trazidas pelos educadores/as, com o acesso aos pacotes tecnológicos não se dá na totalidade. Por um lado, vê-se filhos/as produtores de arroz e soja com aparelhos sofisticados e tecnológicos e com acesso à internet. Por outro lado, filhos dos sujeitos que trabalham em suas pequenas propriedades ou que vendem sua mão de obra a esses latifúndios locais, sem apresentar grande domínio sobre a tecnologia. Bem como produtos básicos, necessários ao acompanhamento das aulas.

Esse segundo grupo é a maioria, muitos possuem smartphone e/ou computadores, contudo, isso não traz garantias de que esses/as possuam condições de organizarem-se para estudar, ou até mesmo afirmar que seus equipamentos sejam compatíveis para acessar os materiais organizados pelos/as educadores/as. Teriam todos as mesmas condições de acompanhar essa modalidade de aulas?

Por conseguinte, afirmamos o grande impacto dessa modalidade de aulas sobre a vida dos trabalhadores/as escolares, os/as quais precisam se adaptar para conseguir efetivar sua profissão com dedicação, amor e respeito a todos os sujeitos que atende. Porém vale lembrar que as classes sociais, em especial aquela formada por dominados/as são as que mais sofrem nesse momento, sejam os professores/as, ou os educandos/as, já que há um distanciamento historicamente entre acessos e condições, deste modo, não podemos balizar por cima, como se todos tivessem condições e recursos, já que o contrário é real.

Não só isso, como também podemos afirmar que esse distanciamento se torna maior diante desse isolamento social, posto que a classe dominante apresenta mais condições para buscar alternativas para o seu conhecimento e desenvolvimento das atividades escolares. Já os sujeitos da classe dominada ficam submetidos aos poucos recursos que lhe são ofertados, o que ocasiona na descontinuação do processo de ensino e aprendizagem, ocorrido somente na escola.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 9ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e Educação: Resistências, desafios e (im) possibilidades. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. **Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas**. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FERRO, Talita Luiza de Medeiros; BEZZI, Meri Lourdes. O espaço rural de Santa Maria/RS: a reestruturação da matriz produtiva tradicional. **Observatório Geográfico América Latina**. 2007. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/21.pdf>>, acesso em: 24.05.2020.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004.

FOLMER, I., MEURER, A. C., MACHADO, G. E., FONTOURA, M. da S., & FERREIRA, A. M. P. (2019). Educação do campo e o Desenvolvimento Rural Sustentável: Escola do Campo do Distrito de Arroio Grande Santa Maria/RS. **Diversitas Journal**, 4(1), 190-202. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v4i1.730>

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. São Paulo, Moraes, 1978.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 4ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

_____. **A Guerra Civil na França**. São Paulo, Global, 1986.

_____. **As Lutas de Classes na França**. São Paulo, Global, 1986.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital**. 4ª edição, São Paulo, Global, 1987.

_____. **O Capital**. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. A escrita como "cuidado de si" no espaço formativo da universidade. In: **IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior**, 2006, Porto Alegre.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. Resenha Pedagogia de la formación. **Educación**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 537-540, set./dez. 2011.

RATZEL, Friedrich. **Geografia do Homem (Antropogeografia)** (Traduzido do italiano por Fátima Murad). In: Ratzel. MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). São Paulo: Editora Ática, pp. 32-107, 1990. 200p.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007, p. 94-103.

CALDART, Roseli. & MOLINA, Monica. (Orgs.), Por uma educação do campo (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes. Caldart, Roseli S. (2007). Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». **Cadernos do ITERRA**, 11(VII), 9-52

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 4 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015. 192 f.

SANTOS, Flavio Cezar dos. **Organização e desenvolvimento da coordenação pedagógica para o acompanhamento** do trabalho dos professores. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019. 154 p. 28.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 405-420, mai./ago.2014.

YIN, Robert K (2015). **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman.

Submetido em: maio 2020

Aceito em: outubro 2020