

A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER

Fernanda Mayara Sales de **Aquino** – UFRN

Resumo

O objetivo da pesquisa apresentada neste artigo foi compreender como se dava o cotidiano da formação docente na Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler. Para isso, foram realizadas entrevistas com docentes da Campanha e suas narrativas foram discutidas com base nos estudos com o cotidiano e na epistemologia da complexidade. O estudo foi realizado buscando visibilizar a complexidade dessa formação, estabelecendo diálogos com as discussões atuais sobre formação docente. A multiplicidade de *espaçostempos* formativos; as relações de poder que atravessavam a oferta e participação dos docentes da Campanha nos cursos de formação continuada; um complexo de teorias que fundamentaram a formação de professores/as na Campanha; o acompanhamento realizado pela equipe do Centro de Formação de Professores; a não passividade dos docentes; as práticas formativas que buscavam integrar o político e o pedagógico foram percebidas nas narrativas e discutidas neste artigo revelando a complexidade da formação na Campanha. Entendo este estudo como contribuição para uma reflexão sobre formação docente nos dias hodiernos.

Palavras-chave: Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler. Formação docente. Memória. Narrativa.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO DA CAMPANHA DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER

Introdução

Desde o final de 2010 até 2013 participei de estudos e discussões sobre memória; entrevistas com sujeitos que fazem parte da história da EJA e educação popular do Rio Grande do Norte (RN); solenidades de comemoração e rememoração pelos 50 anos da Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler, entre outras. Esse contexto e as discussões sempre voltadas para o diálogo entre memória e práticas

pedagógicas e formativas atuais me levaram a investigar a formação docente no cotidiano da referida Campanha.

A Campanha De Pé no Chão foi desenvolvida na cidade do Natal no período de 1961-1964, durante a gestão do Secretário de Educação Moacyr de Góes. O pensamento humanista marxista do então prefeito Djalma Maranhão, sua passagem no Partido Comunista, a militância no cafeísmo¹, seu pensamento nacionalista e sua identificação com a causa popular (GÓES, 2010), tudo isso o leva a desenvolver uma série de ações em prol dos direitos das classes menos favorecidas. Entre essas ações, destaco a oferta de educação para todos e o incentivo à cultura popular se desdobrando na Campanha De Pé no Chão, já que, em sua administração, a diminuição da taxa de analfabetismo foi tida como meta principal. Nesse período, o número de analfabetos na cidade do Natal chegava a mais de trinta mil numa população de 154.276 habitantes (GÓES, 2010). Por meio dessa Campanha, buscou-se oferecer educação para todas as pessoas não escolarizadas da cidade, criança e adulto.

Assim, diversas ações foram desenvolvidas, entre elas, a criação de Escolinhas, que consistiam em classes de alfabetização que utilizavam espaços cedidos, gratuitamente, pela população; os Acampamentos Escolares, cobertos de palha e chão de barro batido, localizados nas periferias da cidade do Natal, onde aconteciam aulas de alfabetização para crianças durante o turno diurno e para adultos no período noturno; o Centro de Formação de Professores (CFP) criado em 1962, sob a direção da professora Margarida de Jesus Cortez, que teve a função de preparar e ministrar cursos de formação para professores que iriam trabalhar na Campanha e realizar o trabalho de coordenação técnico-pedagógica; a Escola de Demonstração (ED), que se tornou importante por servir de local onde as professoras/es em formação no CFP poderiam observar como acontecia a prática docente; os círculos de cultura, voltados para alfabetização de adultos na perspectiva freireana; a Interiorização da Campanha, que consistiu na expansão da Campanha para municípios do estado e, conseqüentemente, modificação dos cursos de emergência do CFP; e a vertente De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão, em que foram oferecidos cursos de barbearia, artesanato, enfermagem de urgência, sapataria, corte e costura, encadernação e datilografia (GÓES, 2010).

¹ Esse grupo reunia as forças progressistas do Rio Grande do Norte, sob a bandeira de luta contra o Estado Novo e o fascismo.

A efetivação da educação oferecida pela Campanha De Pé no Chão, nos referidos *espaçostempos*, acontecia concomitantemente e foi uma experiência educativa que, já na década de 1960, desenvolveu uma prática pedagógica com a presença de elementos como o diálogo, valorização da cultura dos alunos, prática reflexiva, flexibilidade do processo educativo a diferentes situações de ensino-aprendizagem e integração entre as disciplinas (AQUINO, 2012).

A formação docente vivenciada pelos professores/as no cotidiano da Campanha nos permite dialogar sobre o que foi realizado e que, ainda hoje, é complexo, tais como as questões referentes ao desenvolvimento de uma prática educativa que integra as dimensões do político e do pedagógico, bem como refletir sobre as soluções encontradas por esses docentes no cotidiano de sua formação e de sua prática pedagógica ante as incertezas e os imprevistos da prática educativa. Com fulcro nos Estudos com o Cotidiano, mergulhei na referida Campanha, introduzindo a seguinte questão: Como se dava a formação no cotidiano dos professores/as da Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler?

O meu mergulho no cotidiano da formação docente da Campanha De Pé no Chão se deu através da memória narrada pelos seus professores/as. Para isso, utilizei entrevistas realizadas por mim e por outros pesquisadores com os docentes dessa experiência educativa, sendo dezesseis entrevistas no total, focalizando a temática da formação docente e utilizei como metodologia de pesquisa a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Os professores/as da Campanha que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa foram: Diana Rodrigues, João Raimundo, Josemá Azevedo, Margarida Cortez, Maria Diva Lucena, Marlene Araújo, Nair de Oliveira, Neide Varela, Salete de Souza e Salonilde Ferreira.

A pesquisa com o cotidiano da formação docente da Campanha a partir da memória dos seus sujeitos praticantes permitiu a valorização e socialização de suas vozes e saberes, bem como visibilizou a complexidade, que incluem às relações de poder, contradições e tensões, da prática formativa e pedagógica desenvolvida cotidianamente na Campanha. Com base nas narrativas dos docentes da Campanha De Pé no Chão o presente trabalho tem três partes: a primeira apresenta as ofertas e práticas de formação na Campanha; a segunda discute a presença de um complexo de teorias pedagógicas que influenciam as artes de fazer dos docentes; e a terceira traz uma

discussão sobre a participação dos professores/as na promoção da sua formação continuada.

As ofertas e práticas de formação na Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler

Em relação às ofertas e práticas de formação na Campanha De Pé no Chão, estas ocorreram em diversos *espaçotempos* de formação, quais sejam: O CFP com os cursos de emergência, Colégio Normal e Ginásio Normal, que correspondem, na Campanha, aos cursos de formação inicial para professores/as; as reuniões dos supervisores dos acampamentos com a equipe pedagógica do centro; as reuniões dos supervisores com os docentes dos acampamentos; as semanas pedagógicas; as práticas dos professores/as em suas salas de aula; treinamentos realizados por Paulo Freire, como *espaçotempos* de formação continuada para os docentes na Campanha.

Os cursos de emergência, Ginásio Normal e Colégio Normal do CFP correspondem à oferta de formação inicial da Campanha. Esses cursos foram organizados para receber e preparar os professores/as que iriam trabalhar nas escolinhas e nos acampamentos escolares da Campanha. Segundo Imbernón (2011), a formação inicial deve fornecer as bases para construção do conhecimento pedagógico especializado. Porém, é preciso ter cuidado para que a formação inicial não seja um processo de reprodução de um modelo profissional técnico-continuista que serve para adaptar, acriticamente os sujeitos à ordem econômica, social e política vigente (IMBERNÓN, 2011). Segundo esse autor, contrariamente, a formação inicial precisa ser o *espaçotempo* em que os futuros professores/as construam conhecimentos no tocante às dimensões científico, cultural, política e pedagógica, mobilizando/relacionando os diferentes contextos pelos quais passaram e nos quais estão inseridos.

O referido CFP contou com uma boa estrutura física e a ED, esta funcionou como um espaço onde os docentes poderiam observar, na prática, o que haviam aprendido no curso de formação. No período da manhã, funcionavam classes voltadas para o ensino de crianças; à noite, funcionavam as classes de adultos. A pesquisa foi evidenciando certas tensões e relações de poder concernentes a esses espaços de formação, o que pode ser percebido por meio dos fragmentos abaixo:

O Centro de Formação de Professores foi organizado [...] eram várias salas de aulas com professores qualificados, professores formados pela universidade. Alguns estavam ainda cursando. Então nós tínhamos professores muito dedicados, muito preparados e eles trabalhavam junto com a gente para desenvolver os cursos. (MARGARIDA, 2011).

A Escola de Demonstração era um pouco mais elitizado. Os acampamentos eram mais periferia mesmo. Os alunos era filho de funcionário, vizinho daquelas redondezas [Baldo – região central de Natal]. Os alunos eram de sapatinho, eram de farda. (MARLENE, 2013).

As falas das professoras, citadas acima, além de nos esclarecerem acerca da criação e organização do CFP e da ED, revelam relações de poder existentes na Campanha e me remetem ao conceito de poder de Foucault (2007), segundo o qual poder não é um objeto natural, uma coisa intrínseca às instituições superiores da censura, mas um feixe de relações que permeia todas as relações humanas, ou seja, nada está isento do poder, o que há são diferentes formas de exercício do poder. As narrativas das professoras Margarida e Marlene revelam uma supervalorização da ED em relação aos acampamentos escolares. A localização do Centro, por estar situado na então região central da cidade do Natal; o perfil dos alunos que frequentavam a ED, filhos de funcionários, moradores da região central da cidade e o uso de fardamento escolar e “sapatinho”, por parte desses alunos, para frequentarem as aulas; o corpo docente com formação universitária; e ainda o tom de voz da professora Marlene – ao afirmar que a ED “Era a elite, né!” – me fazem entender a supervalorização desses espaços formativos em relação aos acampamentos escolares. Essa supervalorização possibilitou-me perceber como aparecem as relações de poder entre a equipe pedagógica do CFP, os docentes da ED, as professoras, os professores e as supervisoras dos acampamentos.

As relações de poder, também, podem ser e visibilizadas no tocante ao acompanhamento dos professores/as em exercício.

Além do curso havia toda uma logística de suporte para os professores. Por exemplo, essa equipe pedagógica ela montava os projetos até chegar o plano de aula, usando uma estratégia sistêmica que sintonizava todas as matérias, que podia intercambiar as matérias, usando temas nacionais, regionais. Dali saía todo um projeto de ensino que ia para os supervisores e até para os professores, para chegar até o plano de aula. Então eles tinham todo esse suporte pedagógico da equipe. (DIVA, 2012).

Por meio da fala da professora Diva entendo que aqueles que tinham o saber acadêmico, na Campanha De Pé no Chão, detinham também o poder e, de certo modo, o controle das ações de ensino e aprendizagem. Segundo Foucault (2007), saber e poder se implicam, mutualmente, e, portanto, não existe relação de poder sem a produção de um campo de saber, bem como todo saber constitui relações de poder. Desta feita, destaco, ainda, a fala da professora Marlene quanto ao acompanhamento da equipe pedagógica: “Muito cobrada, era bastante cobrada [...]. Se você não faz então você recebia repreensões. [...] da coordenação, supervisão, direção geral.” (MARLENE, 2011). Havia um controle por parte daqueles que detinham o saber acadêmico e, conseqüentemente, o poder. Sobre o controle, há duas considerações que entendo de grande importância. A primeira se refere ao fato de não julgarmos necessariamente, a ação da coordenação, supervisão e direção geral como negativa, uma vez que cooperou para sistematização e organização das relações de ensino-aprendizagem na Campanha; a segunda corresponde à necessidade de não perdemos de vista que o poder era exercido por diferentes sujeitos e distintas maneiras em outros *espaçostempos* da Campanha.

Havia na Campanha um trabalho intensivo de acompanhamento dos professores/as em exercício, o que, atualmente, denominamos de formação continuada.

A gente tinha uma preocupação muito grande com a atuação das professoras. (MARGARIDA, 2011).

Semanas Pedagógicas me parece que ocorreram apenas duas vezes, uma ou duas vezes. Porque eram momentos que precisavam de tempo, de parar, a coisa tinha que parar. Por exemplo, no interior essas semanas pedagógicas elas foram muito efetivas, mas aqui na capital elas não foram muito produtivas não. (MARGARIDA, 2013).

Desse modo, compreendo as reuniões dos supervisores dos acampamentos com a equipe pedagógica do Centro, as reuniões dos supervisores com os professores/as dos acampamentos, as semanas pedagógicas, as práticas dos professores/as em suas salas de aula como *espaçostempos* de formação continuada. Entendendo a formação continuada a partir de duas premissas discutidas por Alves (1998), quais sejam: a) uma mudança de mentalidade no que diz respeito ao entendimento de que a formação que recebemos em cursos é “terminal”, concluindo-se no momento em que nos é dado o diploma; b) o reconhecimento da centralidade da prática como lugar de formação. Portanto, a formação de professores/as acontece, continuamente, e tem a compreensão acerca da

prática educativa como objetivo principal, sendo a própria prática o *espaçotempo* onde professores/as se formam cotidianamente.

As palestras e cursos com Paulo Freire, na Campanha, também se constituem como *espaçostempos* de formação docente. Contudo, embora a Campanha De Pé no Chão tenha sido uma experiência de educação popular influenciada pelas ideias de democracia e participação, as palestras ministradas por Paulo Freire não eram voltadas para participação de todos os professores/as da Campanha.

Quem assistia às aulas de Paulo Freire eram as supervisoras e os professores do Centro de Formação de Professores. A gente achava que eles não tinham [os professores e professoras dos acampamentos] amadurecimento bastante para acompanhar, então eles não assistiam, mas geralmente eles recebiam orientação das supervisoras. (MARGARIDA, 2013).

Assim, considero importante destacar a contradição existente entre a oferta de palestras como *espaçotempo* de formação apenas para alguns professores/as e supervisoras dos acampamentos escolares numa Campanha que se propõe democrática. Foram excluídos das palestras os docentes tidos como “com pouco amadurecimento”. A expressão usada pela professora Margarida se refere aos professores/as que não tinham formação acadêmica, formação no Colégio Normal e/ou formação política. Destarte, ressalto, novamente, o aparecimento de relações de poder nas práticas formativas da Campanha e sua complexidade, uma vez que, na proposição dos docentes que assistiriam às referidas palestras de Freire, foi decidido pela equipe do Centro, que detinha o saber político-pedagógico e, conseqüentemente, o poder, que os professores/as dos acampamentos escolares não participariam.

A presença das contradições, que se revelam por meio das narrativas dos docentes da Campanha, não impediu o sucesso ou resultados positivos dessa experiência educativa. Ressalto que as contradições são inerentes a todos os sistemas complexos que envolvem o ser humano, a cultura, as subjetividades. Visibilizando a complexidade existente na Campanha, precisamos estar atentos às contradições dos contextos formativos nos quais estamos inseridos, hoje, a fim de que a reflexão sobre elas nos possibilite uma compreensão mais complexa dos nossos *espaçostempos* de formação docente.

Para além dos cursos de formação inicial e momentos sistematizados de formação continuada, enfatizo as práticas pedagógicas cotidianas de professor/as em exercício como lugar de formação. Nesse sentido, é importante a narrativa da professora Marlene ao afirmar: “Na Campanha foi onde eu aprendi a trabalhar. [sobre aprender a fazer integração de disciplinas] aprendi no cotidiano, lendo, ouvindo, debatendo.” (MARLENE, 2013). Entendo que é, na prática cotidiana do trabalho docente que professoras/es aprendem e criam conhecimentos que não foram construídos em momentos anteriores, visto que é, na prática, com toda sua complexidade, que são mobilizados saberes e conhecimentos na busca por soluções para desafios que surgem cotidianamente. É na prática e com a prática que o docente continua se formando em diálogo com alunos, colegas de trabalho, recursos pedagógicos e as mais diferentes e inusitadas situações que podem surgir no dia-a-dia escolar.

As situações cotidianas da prática educativa, com distintos desafios, contradições e incertezas, também são férteis para realização de pesquisas que visam à compreensão da prática a fim de melhor atuação sobre ela, por parte daqueles que pesquisam. Estou entendendo como pesquisa a ação ou atitude investigativa do docente, que, inconformado com determinadas situações contrárias ao exercício pleno de relações de ensino-aprendizagem, busca alternativas ou soluções para superação dos problemas encontrados em sala de aula. Portanto, é pesquisa em educação para além dos modelos oficiais adotados por agências de financiamento, que priorizam investigações em nível de mestrado e doutorado (GARCIA; ALVES, 2012). É pesquisa em educação porque segundo Freire (2011) fazem parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a investigação. Logo, é preciso que o professor ou professora se perceba e se assuma, porque docente, como pesquisador/a. Essa atitude investigativa, por exemplo, no caso da professora Marlene que busca ler para superar suas dificuldades teóricas, também, forma e contribuiu, veementemente, para o desenvolvimento de práticas formativas e pedagógicas comprometidas com a qualidade da educação. Portanto, a formação docente na Campanha De Pé no Chão ocorreu, cotidianamente, em diferentes *espaçotempos* de formação.

Nem isto nem aquilo, mas um complexo de teorias que consubstanciam a formação de professores/as na Campanha

Conversando com os professores/as, ao narrarem sobre os conteúdos da formação nos múltiplos *espaçostempos* formativos mencionados acima, e ao conhecer mais sobre a Campanha De Pé no Chão fui percebendo que eles/elas se moviam numa complexa rede de influências entre o que desejavam e o que faziam. As formas de fazer dos docentes da Campanha revelam como no cotidiano da prática formativa eles assumem diferentes teorias pedagógicas, algumas vezes até antagônicas, visando desenvolver seu projeto educativo. Os estudos de Sampaio (2008) que me ajudaram a estar atenta ao emaranhado de concepções, *teoriaspráticas* em que docentes estão mergulhados em sua prática educativa cotidiana e o pensamento complexo (MORIN, 2000), auxiliou-me a visibilizar a diferença e a oposição, e, sobretudo o caráter complementar em que docentes da Campanha fazem uso (CERTEAU, 2012) de elementos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova, da pedagogia tecnicista, e da pedagogia progressista a fim de formarem professores/as capazes de alfabetizar crianças e adultos nas classes da Campanha De Pé no Chão.

Há uma predominância da teoria tradicional, nos primeiros momentos dos cursos de emergência, da teoria tecnicista e progressivista ou escolanovista nos cursos do CFP dada sua criação em 1962, o que me reporta àquilo que é da ordem do complexo/multidimensional (MORIN; LE MOIGNE, 2000), uma vez que o ideário da Campanha De Pé no Chão, enquanto experiência de educação popular, assume uma perspectiva teórica que aponta para o questionamento e transformação das realidades sociais dos sujeitos e para a valorização dos conhecimentos e da cultura dos alunos/as. O fato de que os docentes assumem diferentes teorias pedagógicas, algumas vezes até antagônicas, para desenvolverem seu projeto educativo, evidencia a dificuldade que docentes da Campanha, mesmo imersos num contexto de efervescência política e com vivências nos movimentos sociais, imbuídos de leituras e discursos sobre conscientização, sentem para se desvencilhar de teorias pedagógicas liberais e desenvolver práticas coerentes com as suas opções políticas progressistas. Nesse sentido, é importante pensarmos sobre quem são os docentes com opções políticas mais progressistas.

Tal opção política aparece nos discursos de Diva Lucena, Margarida Cortez, Salonilde Ferreira, Josemá Azevedo e Neide Varela. Esses docentes tinham formação pedagógica e participação nos movimentos políticos estudantis anteriores à Campanha. Entendo ser esta uma das razões pelas quais foram escolhidos para trabalhar no CFP, na

Escola de Demonstração e nos Círculos de Cultura da Campanha. Em contrapartida, havia as professoras/es que não tiveram acesso à mesma formação; que procuravam na Campanha, por meio dos cursos de formação docente, uma oportunidade de trabalho e, portanto, tinham uma vivência mais tradicional.

Assim, a pesquisa foi evidenciando a existência de dois grupos de profissionais: os que tinham formação pedagógica e envolvimento político anterior e que trabalhavam na Escola de Demonstração e no CFP; e outro que corresponde às professoras que foram se integrando à Campanha em decorrência da busca por melhores condições sociais. Essas professoras foram formadas no CFP e, embora não tivessem formação política e pedagógica anterior à Campanha, foram incorporando o discurso da equipe do CFP para realizar o que eles, detentores do saber e, conforme discutido no tópico anterior, do poder, orientavam. Portanto, por meio das narrativas dos docentes, nos vão sendo reveladas práticas formativas e pedagógicas que, muitas vezes, refletem essa tensão: de um grupo ou equipe com determinados princípios político-pedagógicos e outro preparado para operacionalizar tais princípios.

Esses docentes que dispunham de formação político-pedagógica precedente a Campanha são exatamente os que narram práticas formativas e pedagógicas influenciadas por outras maneiras de fazer, para além da pedagogia tradicional. Isso me leva a pensar serem esses docentes quem mais mobilizaram diferentes teorias educativas e, conseqüentemente, quem mais criavam, ao passo que aqueles que receberam formação dessa equipe operacionalizavam/executavam o que lhes foi instruído. Com isso, não estou afirmando que os professores/as formados no CFP recebiam de forma passiva e reproduziam os saberes e princípios político-pedagógicos aprendidos no Centro, mas chamando atenção para existência dessa tensão no cotidiano da prática formativa da Campanha.

Segundo Azevedo (2003), existem práticas pedagógicas que, embora desenvolvidas em meios populares, não conformam inteiramente com a perspectiva histórica de emancipação que consubstancia o campo da educação popular. Segundo esse autor, algumas práticas de ensino-aprendizagem, apresentadas como de Educação Popular, acabam por enveredar por caminhos em que as relações entre educador e educando refletem a tutela do primeiro sobre o segundo, num processo de transmissão artificial e doutrinária de sua concepção de mundo e saberes. Essas relações desiguais e de tutela de um para outro, nesse caso da Campanha De Pé no Chão, acontecem entre os

próprios educadores. Fleuri (1998) defende a importância de se esclarecer o tipo de relação de poder que é estabelecida pelo educador que trabalha com as classes populares. Em conformidade com esse autor, destaco a necessidade de, enquanto educadores populares que nos propomos ser, estarmos atentos e conscientes das relações estabelecidas no interior das nossas práticas educativas. Isso serve para aprendermos com a experiência da Campanha a estar sempre atento às relações que se desdobram no interior das práticas docentes.

Reitero que a Campanha foi uma experiência educativa que apresenta, no cotidiano de suas práticas formativas, a presença de diversos elementos oriundos de diferentes teorias, por vezes antagônicas, mas que substanciam práticas docentes comprometidas com a aprendizagem dos alunos/as. Ou seja, não se trata de uma experiência influenciada pela tendência tradicional, ou tecnicista, progressivista ou progressista, mas todas estão presentes, simultaneamente, no cotidiano da prática formativa de professores/as da Campanha, revelando o processo complexo e, por vezes, tenso da formação docente num contexto de Educação Popular. Assim, é complexo no sentido do termo “complexus: o que é tecido junto” (MORIN, 2012, p. 89). A noção de complexidade me ajudou a atentar e compreender essa coexistência, na Campanha, de práticas teóricas antagônicas e complementares. Considero importante destacar que a consciência acerca da complexidade das práticas de formação não é algo que deve ocorrer, apenas, entre educadores populares, mas também entre educadores, uma vez que somos sujeitos complexos, estamos sempre produzindo e imersos em relações complexas.

Perceber as contradições e tensões das práticas de formação, na Campanha, me levou a questionar sobre o seu caráter popular. Primeiramente, me reporto ao conceito de popular de Melo Neto. Segundo esse autor, popular é um conceito que abrange diferentes dimensões que se relacionam e se diferenciam entre si. Para algo ser considerado popular, precisa ter origem nos esforços e trabalhos do povo; se faz necessário que a direção ou as medidas tomadas beneficiem as maiorias (povo); ter uma dimensão política voltada à defesa dos interesses das maiorias que estão às margens do fazer político dominante, relacionando as lutas políticas com a construção da hegemonia da classe trabalhadora; que o fazer político se expresse através de metodologias pautadas na promoção do diálogo entre os partícipes das ações; por fim, ser popular

envolve a sustentação de utopias, que abrem a possibilidade para tentativa de novas realizações. (MELO NETO, 2002).

O conceito de popular que trabalhei e que me auxilia a compreender a Campanha De Pé no Chão como uma experiência de educação popular, se refere à origem dessa Campanha nas reivindicações da população; e ao fato de que as direções tomadas, nessa experiência, beneficiaram as classes populares da cidade do Natal. No tocante às medidas ou direções em relação à proposição e ampliação de acampamentos escolares, criação do CFP, escolinhas beneficiaram, essencialmente, as classes populares, que tinham, até então, o direito à educação negado. Houve a participação do povo tanto em relação à reivindicação por escolas, na construção dos galpões quanto à organização coletiva de professores/as no processo de ensino-aprendizagem na Campanha. Nesse sentido, são fundamentais as formulações de Paulo Freire, segundo o qual educação popular é uma educação comprometida e participativa orientada pela perspectiva dos direitos e participação do povo. (FREIRE, 1987, 2006). Além disso, tudo o que envolve a criação da Campanha a partir dos esforços do povo e as práticas formativas de docentes fundamentadas na concepção progressista libertadora de Paulo Freire me remete à última dimensão do conceito de popular, que diz respeito à sustentação de utopias, que abre a possibilidade para tentativa de novas realizações em busca de direitos, nesse caso direito à educação, e melhores condições sociais para as classes populares.

Assim, embora se trate de uma experiência complexa em que muitas vezes a presença de teorias tradicionais ou mesmo a complexidade das relações de poder tenham me levado a questionar o caráter popular dessa Campanha, entendo-a, por tudo o que foi discutido até aqui, como uma experiência de educação popular, mas não isenta as contradições e incertezas inerentes a toda prática pedagógica e a qualquer coisa da vida.

A participação dos professores/as na promoção da sua formação continuada

A pesquisa evidenciou a Campanha De Pé no Chão como uma experiência complexa; repleta de conceitos, práticas diversas, tensões e contradições com as quais podemos dialogar e sempre pensar e repensar a temática da formação docente nos dias atuais. Essa complexidade perpassa, também, o acompanhamento da equipe do CFP junto aos professores/as dos acampamentos escolares e da ED. Buscando visibilizar a

complexidade própria desse acompanhamento ressaltou os momentos em que ele se configura como essencial, uma vez que a equipe do Centro orientava e formava continuamente docentes com pouca formação, mas também momentos em que esse acompanhamento se configura como controle e limitação das possibilidades criativas dos professores/as dos acampamentos.

Ouvindo as professoras/es da Campanha, no período de entrevistas para esta pesquisa, tornaram-se visível, por meio de suas narrativas, as relações de poder – das quais fazem parte o controle – existentes no relacionamento entre a equipe do CFP e as professoras dos acampamentos e da ED. A princípio, tive certa desconfiança dessas minhas primeiras percepções. Posteriormente, entendi, com base em Sampaio (2008), que a minha desconfiança ou certa resistência decorria do sentido sempre negativo que eu atribuía às discussões sobre as relações de poder. Pelo fato de a palavra controle ser normalmente associada à ideia de dominação, era difícil enxergar determinadas professoras, defensoras da Campanha De Pé no Chão e de propostas de educação popular mesmo em meio às pressões e prisões do Golpe de 1964, assumindo posicionamentos pouco democráticos. No entanto, conforme abordado nos tópicos anteriores, as relações de poder perpassavam as práticas de formação dessas professoras e foram mais fortemente reveladas quando tocávamos no assunto da formação continuada e do relacionamento entre as professoras no que se refere ao planejamento, à elaboração e ao uso das unidades de trabalho. Com base nas narrativas abaixo, poderemos conceber como se davam os momentos de formação continuada, que envolvem as reuniões de planejamento onde eram produzidas as unidades de trabalho na Campanha.

No sábado havia reunião no Centro de Formação de Professores com todas as supervisoras. Então as supervisoras tinham um momento em que se encontravam com os seus professores. Ou era quem tinha aula à tarde fazia pela manhã e quem tinha pela manhã fazia reunião à tarde [...]. (MARGARIDA, 2011).

Tinha uma equipe de pedagogos no Centro [...] Esse grupo de pedagogos era a parte que montava a parte mais operacional mesmo. [...] eles tinham esse duplo papel de montar esses planos [...] e passar para os professores e no Centro de Formação também; eles eram também professores do Centro de Formação. (DIVA, 2013).

As falas, citadas acima, explicitam a organização e a preocupação da equipe do CFP com a formação continuada dos professores/as em exercício, uma vez que há momentos específicos para pensar a prática pedagógica da Campanha e organizar material que colabore com a aprendizagem dos alunos/as. Fica claro, com base nas falas das professoras do CFP citadas acima, a preocupação que essas professoras tinham em desenvolver o trabalho de formação docente na Campanha a partir de um corpo docente formado pedagogicamente, especializado. Percebo, por exemplo, que existe a intenção e preocupação de que essas professoras dos acampamentos escolares fossem acompanhadas pelas supervisoras e tivessem a possibilidade de contar com esse saber especializado para desenvolver sua prática pedagógica a fim de que os alunos/as aprendessem. Assim, me reporto a Garcia (1986) ao propor que os especialistas, supervisores e orientadores educacionais mobilizem “[...] os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola, para que a escola cumpra a sua função: que os alunos aprendam.” (GARCIA, 1986, p. 14).

Não obstante, conforme apontado no tópico anterior, há uma polarização muito definida entre o grupo do CFP e as supervisoras, que possuem formação pedagógica específica e, portanto, pensam e elaboram as unidades de trabalho; e as professoras dos acampamentos escolares, chamadas de “professoras-leigas”. A identificação dessa polarização me permite perceber a maneira como determinadas relações de poder vão se delineando no cotidiano da prática de formação continuada da Campanha De Pé no Chão. Nesse sentido, o pensamento de Foucault (2005) me auxilia a apreender a rede de poderes que constitui as práticas de formação na Campanha, seus efeitos, formas de circulação e sua ligação com a produção de saberes, permitindo-nos compreender a estrutura hierarquizada da Campanha e o controle representativo por parte da equipe do CFP sob as professoras dos acampamentos escolares.

Em relação à Campanha, podemos identificá-la como uma experiência de estrutura hierárquica por haver sido uma experiência educativa submetida ao poder municipal, ligada à Secretaria Municipal de Educação do Natal; possuía a equipe pedagógica do CFP, responsável pela coordenação do trabalho pedagógico da Campanha e toda a sua articulação; havia a presença das supervisoras para acompanhar o trabalho junto aos acampamentos escolares; por fim, o trabalho dos professores/as responsáveis pelas aulas na Escola de Demonstração, nos acampamentos, nos círculos de cultura e nas escolinhas. Cada um desses setores formava níveis de responsabilidade

e poder diferentes, uns sobre os outros. Considero importante apontar também, neste momento, a necessidade do controle, concordando com Sampaio (2008) que não é possível desenvolver processos democráticos sem mecanismos de controle. A maneira hierarquizada do trabalho de formação docente na Campanha e o acompanhamento dos professores/as em exercício colaboram para o bom andamento do trabalho pedagógico proposto pela equipe do CFP. Desse modo, e visando trabalhar com base na prática dos professores/as dos acampamentos, é possível a essa equipe se aproximar, por meio do trabalho das supervisoras, do cotidiano da prática dos docentes dos acampamentos, já que não é viável, devido à quantidade de acampamentos e salas de aulas, acompanhar, individualmente, esses professores/as. Essa aproximação possibilita a constituição, na Campanha, de uma rede de reflexão acerca da prática docente dos professores/as em exercício nos acampamentos escolares e na Escola de Demonstração, tornando essa prática objeto central das reuniões de planejamento.

Compreendendo que não é possível o controle disciplinar o tempo todo, destaco a construção da autonomia, por parte dos professores/as dos acampamentos escolares da Campanha, a compreendo dentro do contexto de produção de táticas cotidianas produzidas por eles/elas. Segundo Certeau (2012, p. 94), “a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’”. Entendo como tática das professoras dos acampamentos escolares o uso que elas faziam das unidades de trabalho, produzidas pela equipe do CFP com a participação das supervisoras dos acampamentos e entregue a elas por meio de reuniões com as suas respectivas supervisoras. Nesse sentido, o uso das unidades de trabalho pelas professoras dos acampamentos constitui momentos de construção de sua autonomia. A seguir, o depoimento da professora Nair de Oliveira, do Acampamento das Rocas.

A supervisora trazia um plano e passava pra gente [...] a gente tinha que trabalhar as aulas cada dia [...] Geralmente tinha que ser adaptado, agora a gente não fazia tão ao pezinho da letra, a gente fazia no que a turma alcançava. Porque às vezes tem turma que pega melhor, tem outra que é mais lenta; aí tinha que ir mais lento com eles. (NAIR, 2013).

A fala da professora citada revela a sua não passividade quanto ao plano fornecido pela supervisora. Quando ela afirma adaptar seu plano ao contexto dos seus alunos, portanto, fazendo uso próprio do plano para além do que foi pensado pela supervisora, a ação dessa professora pode ser entendida com certo grau de autonomia. Ao afirmar “a gente fazia o que a turma alcançava” entram em voga os conhecimentos e saberes dessa professora em relação à sua turma, uma vez que ninguém pode pensar e realizar estratégias de aprendizagens para seus aluno/as melhor do que ela. Assim, essa autonomia da prática cotidiana docente pode ser compreendida como uma tática de subversão ao controle da equipe do CFP. Ou seja, embora haja controle, este não é eficaz o tempo inteiro. É na ausência ou na subversão do controle que se originam práticas autônomas dos professores/as.

O diálogo com a Campanha De Pé no Chão nos permitiu vislumbrar e visibilizar a formação docente na Campanha em sua complexidade. Há formação/acompanhamento pedagógico, por meio das reuniões de planejamento e das unidades de trabalho, junto aos professores em exercício da ED e dos acampamentos escolares que representa a hierarquização e o controle da equipe do CFP sobre esses docentes, mas também há autonomia, uma vez que os professores/as não faziam tudo “tão ao pezinho da letra”. Ademais, esses docentes, em decorrência da formação que recebiam, se sentiam profissionais socialmente valorizados, não obstante esse complexo cotidiano entremeado por relações de poder, participando ativamente de momentos coletivos com outros docentes, supervisores e equipe pedagógica, o que, atualmente, poderíamos entender por jornada de trabalho com horário coletivo. Portanto, a formação/acompanhamento docente realizado na Campanha que está atravessada por relações de poder hierárquicas e por controle, é, ao mesmo tempo, possibilidade de valorização, aprendizagem e qualificação dos professores/as.

Referências

- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. **Campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler (Natal/RN 1961-1964): reflexões sobre práticas educativas e currículo**. 2012. 65 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

AZEVÊDO, Alessandro Augusto de. Educação Popular: virtudes e vicissitudes de uma proposta político-pedagógica. In: MATOS, Kelma Socorro L. de. (Org.). **Movimentos Sociais, educação popular e escola** – a favor da diversidade. Fortaleza: Editora da UFC, 2003. p.176-184.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

DIVA LUCENA. **Entrevista**. Natal, mar. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e complexidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 13-23.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler**: (1961-1964) uma escola democrática. 3. ed. Natal: Palumbo, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para mudança e para incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARGARIDA CORTEZ. **Entrevista**. Natal, maio 2012.

_____. **Entrevista**. Natal, nov. 2013.

MARLENE ARAÚJO. **Entrevista**. Natal, ago. 2011

_____. **Entrevista**. Natal, set. 2013

MORIN, Edgar. O pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; Le Moigne, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 198-213.

MORIN, Edgar; Le Moigne, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Falci. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 20 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NAIR DE OLIVEIRA. **Entrevista**. Natal, maio 2014.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Os caminhos que fazemos ao caminhar**: diálogos entre professoras e coordenadoras a partir de registros diários de aula. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

