

Formação continuada nas escolas do campo, quilombola, ribeirinha e indígena: diversidade na unidade

 Ionah Beatriz Beraldo Mateus¹,  Natacha Eugênia Janata²,  Ana Cristina Hammel³,  Alex Verdério⁴

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Departamento de Pedagogia. Rua Padre, R. Salvatore Renna, 875. Santa Cruz, Guarapuava - PR. Brasil. ² Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. ³ Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. ⁴ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: beatrizberaldo@uol.com.br

RESUMO. O texto aborda parte dos resultados da pesquisa *Educação e escola do campo em tempos da pandemia da Covid-19* realizada por grupos da Rede Latino-americana de estudos e pesquisas em Educação do Campo. Temos como objetivo analisar a diversidade e as desigualdades na formação continuada no contexto da pandemia da Covid-19 em escolas do campo, das águas e das florestas, na relação dialética com a totalidade. Para tanto, utilizamos dados provenientes de 645 respondentes de questionário virtual e trechos de entrevistas com 19 educadores e educadoras que atuaram em escolas nos anos de 2020 e/ou 2021. Abordamos a discussão da diversidade humana, com os elementos da cultura e do modo de vida e organização política e social das comunidades. Refletimos sobre os desafios colocados pela pandemia no contexto de uma sociedade organizada sobre a égide do capital financeiro e neoliberal trazendo impactos para a formação continuada dos professores/as. Por fim, apontamos a diversidade dos territórios, a forma como se organiza a vida, a compreensão de educação e escolas e, ao mesmo tempo, a unidade imposta pela forma social do capital, com a política neoliberal e de mercantilização da educação.

Palavras-chave: educação do campo, formação continuada, totalidade.

Continuing Education in Rural, Quilombola, Riparian, and Indigenous Schools: Diversity in Unity

ABSTRACT. The text addresses part of the results of the research *Education and Rural Schooling in the time of the Covid-19 pandemic* conducted by groups of the Latin American Network of Studies and Research in Rural Education. Our objective is to analyze the diversity and inequalities in continuing education in the context of the Covid-19 pandemic in rural schools, including those in water and forest areas, in dialectical relation to the totality. To achieve this, we utilized data from 645 respondents from a virtual questionnaire conducted by the research, as well as excerpts from interviews with 19 educators who worked in schools in the years 2020 and/or 2021. We discuss the diversity of human experience, encompassing elements of culture, lifestyle, and the political and social organization of communities. We reflect on the challenges posed by the pandemic in the context of a society organized under the aegis of financial and neoliberal capital, impacting the ongoing training of teachers. Finally, we highlight the diversity of territories, how life is organized, the understanding of education and schools, and, at the same time, the unity imposed by the social form of capital, with neoliberal policies and the commodification of education.

Keywords: education in rural areas, continuing education, totality.

Formación Continua en Escuelas Rurales, Quilombolas, Ribereñas e Indígenas: Diversidad en Unidad

RESUMEN. El texto aborda parte de los resultados de la investigación *Educación y escuela del campo en tiempos de la pandemia de Covid-19* realizada por grupos de la Red Latinoamericana de estudios e investigaciones en Educación Rural. Nuestro objetivo es analizar la diversidad y las desigualdades en la formación continua en el contexto de la pandemia de Covid-19 en escuelas de territorios rurales, en la relación dialéctica con la totalidad. Para ello, utilizamos datos que se refieren al perfil de los 645 participantes del cuestionario virtual realizado por la encuesta, así como extractos de las entrevistas con 19 educadores y educadoras que actuaron en escuelas en territorios rurales en los años 2020 y / o 2021. Abordamos la discusión de la diversidad humana, con los elementos de la cultura y el modo de vida y la organización política y social de las comunidades. Reflejamos los desafíos planteados por la pandemia en el contexto de una sociedad organizada bajo la égida del capital financiero y neoliberal trayendo impactos a la formación continua de los profesores/as. Por último, se señala la diversidad de los territorios, la forma en que se organiza la vida, la comprensión de la educación y las escuelas, y, al mismo tiempo, la unidad impuesta por la forma social del capital, con la política neoliberal y de mercantilización de la educación.

Palabras clave: educación en territorios rurales, formación continua, totalidad.

Introdução

Este texto é fruto de síntese construída coletivamente a partir da pesquisa matricial *Educação e Escolas do Campo em tempos de pandemia da Covid-19*, realizada de 2020 a 2023, por cinco grupos da Rede Latino-Americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo, tendo como objetivo geral “analisar as condições objetivas da educação e das escolas nas comunidades do campo, das águas e das florestas e suas consequências em tempos de pandemia de COVID-19” (Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC], 2020, p. 14).

O levantamento de dados, por meio de questionário virtual realizado pela pesquisa, deu-se a partir da participação de 645 sujeitos, dos quais 382 eram estudantes e 263 eram egressos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia da Terra, Pedagogia para Educadores do Campo e Pedagogia Indígena de 33 instituições de Ensino Superior de todas as regiões do Brasil. Desse universo, 19 entrevistas virtuais foram realizadas com educadores e educadoras que atuaram em escolas nos anos de 2020 e/ou 2021, buscando compreender com mais profundidade os impactos da pandemia para a vida das comunidades. Destacamos que o artigo inicial do dossiê ao qual este texto integra trata mais detalhadamente da construção teórica metodológica da investigação referenciada.

Um dos resultados evidenciados a partir dessa ampla amostra foi a diversidade da realidade dos territórios rurais do Brasil no que diz respeito às condições de vida, concomitante às similitudes quando se trata do acesso ao direito à educação e, dentro dele, à formação docente, impactada ainda mais pela pandemia da Covid-19. Sendo assim, este texto se detém em um dos aspectos específicos da pesquisa, buscando analisar a diversidade e as desigualdades na formação continuada no contexto da pandemia da Covid-19 em escolas do campo, das águas e das florestas, na relação dialética com a totalidade.

A diversidade da unidade e o discurso neoliberal na educação

Ciro Flamarion Cardoso, importante historiador brasileiro, ao se debruçar sobre o conceito de cultura, afirma ter nos anos de 1950 “quase 200 acepções, muito diferentes entre si” (Cardoso, 2005, p. 2). Ao elaborar uma crítica às concepções pós-modernas e pós-estruturalistas na Antropologia, o historiador atenta para a necessária materialidade da condição e produção humana, seja ela qual for, e afirma que não sendo possível desconsiderar

o conceito de cultura, “tão polissêmico”, “deve-se pelo menos selecionar”, entre as acepções existentes, “as que preservem o vínculo indissolúvel entre o cultural e o social, bem como o laço entre o sociocultural e o natural, em lugar de preferir as que operando recortes unilaterais, cindem, de tal modo, a unidade do humano” (Cardoso, 2003, p. 49).

Não nos é possível adentrar e aprofundar tal discussão, entretanto, nos posicionamos em acordo à materialidade de qualquer construção humana, ancorada na perspectiva histórico-cultural, conforme Silva (2009). Há uma relação entre cultura enquanto construção do gênero humano e a formação da individualidade e subjetividade, compreendida aqui numa perspectiva marxista como identidade. Existe uma intrínseca relação entre elaboração da consciência individual e social, ambas sofrendo interação direta das condições materiais sob as quais são constituídas.

Carvalho (2023, p. 15) explica:

quando nascemos em determinada formação social, nos defrontamos com o idioma, com os símbolos e com as leis, já estabelecidos e consolidados pelo desenvolvimento histórico desta sociedade em particular. É neste momento que nos identificamos com determinada cultura, com determinados valores, que dão um sentido pessoal para nossa atividade e para nossa própria vida.

Segundo o autor, a identidade não é a responsável pela criação de significados, estes se fazem presentes como construção histórica e social, por isso o que ela faz é apreendê-los e externalizá-los a partir de um sentido que é único, porém mediado pela sociabilidade. Esse processo não ocorre fora de determinados condicionamentos, e numa sociedade de classes o antagonismo colocado pela exploração de uma classe sobre outra se expressa também na (con)formação da identidade.

Compreendemos, com Dos Santos (2019), que a diversidade humana se insere no processo de individuação em seus nexos com a sociabilidade, ambos mutuamente determinados pelas relações sociais de produção constituídas historicamente. Numa sociedade cindida, a luta de classes condiciona tal processo.

A discussão da diversidade cultural ganha espaço no final da Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com “o objetivo de disseminar a educação e a paz mundial a todos os povos para evitar que nacionalismos do tipo nazi-fascismo ocorressem novamente” (Mota & Faustino, 2012, p. 16), sendo um marco na discussão do tema. Nas décadas de 1980 e 1990, esse debate ganhou importância com os movimentos operários, feministas, raciais, étnicos, identitários,

ecológicos, entre outros. A pressão social exigiu que organismos internacionais e nacionais organizassem uma política capaz de apaziguar os ânimos dos movimentos sociais e camuflar as discrepâncias econômicas e sociais existentes para a classe trabalhadora. Nesse sentido, para Mota e Faustino (2012, p. 24), a elaboração de políticas educacionais sobre a diversidade cultural “representa uma tentativa liberal de conciliar direitos de igualdade em uma sociedade desigual - ou seja, permite a igualdade política e mantém a desigualdade econômica”.

Assim, reforçamos que a educação pode contribuir para o reconhecimento da diversidade humana em suas diferenças humanas, culturais e sociais, bem como das desigualdades impostas pelo sistema produtivo do capital, como a precariedade no acesso à moradia, ao trabalho e às demais dimensões da vida. Entretanto, colaborar para o entendimento crítico ou, nos dizeres de Mészáros (2005), para a contrainternalização, é o limite do alcance da instituição escolar, posto que não pode resolver as contradições da forma social de produção capitalista, pois está aquém de sua possibilidade, e a política neoliberal, por meio das diferentes esferas governamentais, transfere tais responsabilidades para o setor educacional como uma forma de deslocar a radicalidade da desigualdade econômica e social.

Desde o final da década de 1980, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem utilizando parceiros internacionais para a elaboração de políticas educacionais que adotam o discurso do respeito à diversidade. Para exemplificar, temos, entre outras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, 1996), ainda, a criação de secretarias federais e estaduais para dar conta dessa demanda. Em uma análise superficial de tal documentação, podemos destacar algumas orientações gerais como: reconhecimento das diferenças e adequação do processo de ensino/aprendizagem a elas; aceitação e valorização das diferenças das comunidades escolares; currículo amplo, diversificado e adequado às necessidades individuais e socioculturais dos alunos.

Reiterando Dos Santos (2019), consideramos a defesa da diversidade fundamental, dentro e fora do campo educacional, como elemento da emancipação humana e na construção de um projeto de sociedade anticapitalista. No entanto, é necessário atentar para a complexidade que a envolve. A valorização e o reconhecimento das diferenças, como processo de individuação humana, exigem um olhar atento, crítico e amplo.

A compreensão do contexto social e econômico leva ao entendimento do fenômeno do acento na diversidade cultural enquanto construção do projeto neoliberal, como parte da estratégia de manutenção do capital. Por outro lado, como afirma Dos Santos (2019), diz

respeito também à organização e mobilização de um conjunto de sujeitos coletivos no interior da classe trabalhadora que, no Brasil pós-ditadura militar, traz para as lutas políticas questões até então minimizadas, mas que, contudo, dizem respeito às condições materiais concretas da existência.

Consideramos que uma educação crítica e revolucionária mantém-se atenta à diversidade e às diferenças, volta-se ao combate contra opressões e preconceitos, em suas múltiplas facetas, colocando-se no sentido da superação das desigualdades, como afirma Rosa Luxemburgo em sua célebre frase “Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

Não é demais relembrar que o processo histórico de formação brasileira ocorreu mediante violência e extermínio, marcando a ferro e fogo, pelos europeus colonizadores, os povos originários indígenas e os povos africanos escravizados. Tal conformação ao longo da ocupação geográfica do vasto território do país constituiu mais do que especificidades culturais e regionais, mas, sobretudo, desigualdades. Assim, compreendemos a importância de que crianças, jovens e adultos conheçam a formação do Brasil em sua diversidade de manifestações culturais, desde os povos originários e para além dos impactos da escravidão e colonização, reconhecendo historicamente a si e aos outros, ao mesmo tempo que façam as conexões com a totalidade da história mundial.

Para dar conta da formação humana no interior da escola no sentido e intencionalidades expostos, faz-se imprescindível reafirmar com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) os princípios da Base Comum Nacional na formação de professores, quais sejam: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho docente coletivo e interdisciplinar, compromisso com as lutas sociais, gestão democrática, articulação entre formação inicial e continuada e avaliação permanente dos cursos de forma coletiva e referenciada no projeto político-pedagógico de cada instituição (ANFOPE, 2021).

Nesse sentido, para investigarmos os processos de formação continuada de professores das escolas do campo na pandemia da Covid-19, tomamos como fundamentação a perspectiva crítico-emancipatória aprofundada por Curado da Silva (2018). No sentido apontado pela autora, apoiada pelo conjunto da ANFOPE, o horizonte que se coloca é de uma formação de professores que seja capaz de: organizar-se na unidade teoria e prática (práxis); aliar-se ao sentido ético e político da educação (crítica social); assumir a centralidade do trabalho na

formação humana e, com isto, o trabalho docente como princípio formativo; referenciar a formação de professores compreendendo os sentidos epistemológicos, políticos e profissionais; por fim, buscar a garantia da relação forma e conteúdo (Curado da Silva, 2018).

A partir desses princípios formativos, considera-se que o professor e a professora precisam vivenciar uma formação científica, filosófica, ética, estética e técnica com o intuito de construir ações transformadoras, sustentadas pelo conhecimento e reflexão do real, para fortalecer o sentido histórico da ação educativa revolucionária: a emancipação humana. Entretanto, isto se faz no movimento de construção do pensamento como concreto pensado, sendo o concreto “síntese de múltiplas determinações, e, por isso, unidade do diverso” como nos traz Marx (2011, p. 54).

Assim, compreendemos o par dialético diversidade da unidade e unidade da diversidade como categoria essencial a ser apreendida nos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, na multiplicidade de situações vivenciadas na pandemia indicativas das particularidades culturais e regionais dos povos do campo, das águas e das florestas e, ao mesmo tempo, os indicadores da expressão da exploração do capital pela intensificação da precarização da formação docente e, assim, do acesso da classe trabalhadora a uma educação de qualidade.

A formação continuada na pandemia: a unidade da diversidade

Iniciamos este item trazendo à reflexão uma fala do líder seringueiro Osmarino Amâncio, discípulo de Chico Mendes, na ECO-Rio 92, com um cacique Yanomami, transcrita por Freire (1992, pp. 155-156):

‘No começo’, afirmou ele, ‘instigados pelos poderosos, acreditávamos que os índios eram nossos inimigos. Por sua vez, os índios, manipulados pelos mesmos poderosos, acreditavam que éramos seus inimigos. Com o tempo, fomos descobrindo que as nossas diferenças não deveriam ser jamais razão para que nos matássemos entre nós em favor dos interesses dos poderosos. Descobrimos que éramos todos “Povos da Floresta” e que queríamos e queremos uma coisa só em torno da qual nos devemos unir: a floresta. Hoje’, concluiu, ‘somos uma unidade nas nossas diferenças’.

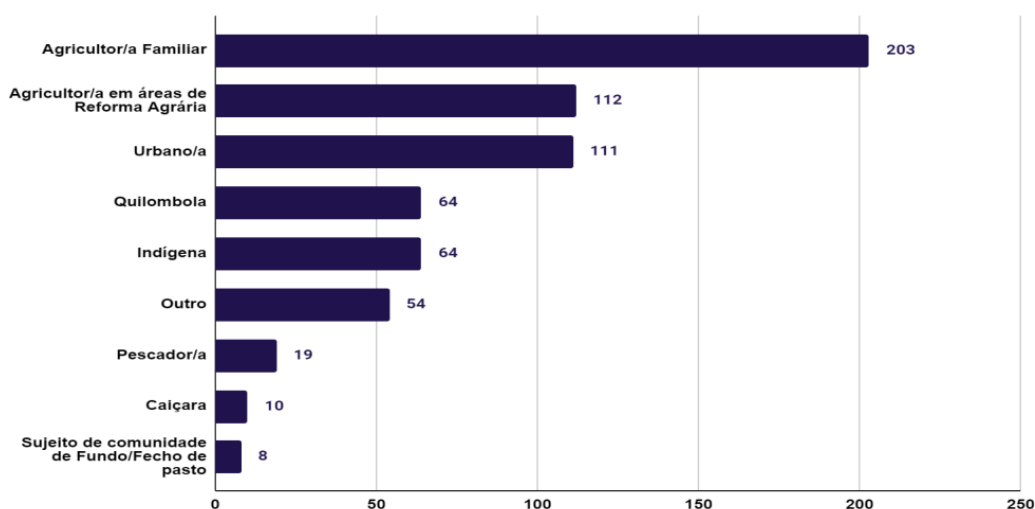
Em que pesem as críticas à produção de Paulo Freire situando-o no campo fenomenológico, existencialista, queremos aqui nos posicionar pela leitura marxista da obra do autor, resguardando limites que também identificamos, mas, por outro lado, enfatizando suas contribuições, sobretudo política e organizativa para a classe trabalhadora latino-

americana, ao longo de sua atuação no Brasil e também durante seus 15 anos de exílio. Para as diferentes organizações e movimentos sociais de trabalhadores do campo brasileiro, o legado de Paulo Freire é inegável, e o Movimento de Educação Popular, a raiz da sua própria constituição, como se depreende de Paludo (2015).

Nesse viés é que trazemos a importância da “unidade na diversidade”, sem a qual também a unidade da diversidade passa a ser mera categoria analítica, esvaziada de real sentido prático. Não é meramente um jogo de palavras. Diz respeito ao movimento dos indivíduos humanos concretos, no processo de compreenderem-se como majorias, em contraposição ao ideário capitalista. Tal caminho “está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a unidade na diversidade”, o que não se faz fora do “corte de classe”, conforme expõe Freire (1992, p. 151-152).

Voltando-nos aos dados da pesquisa, pode-se depreender do gráfico a seguir que a investigação alcançou uma diversidade de sujeitos.

Gráfico 1 - Identidade dos/as participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores - GT Questionário, 2023.

Dos 645 respondentes do questionário obtivemos como resultado cerca de 50% de agricultores/as, sejam familiares ou em áreas de reforma agrária; 10% de indígenas; 10% de quilombolas; 3% de pescadores/as e ribeirinhos/as; 1% de caçaras e 1% de sujeitos de comunidade de fundo/fecho de pasto. Houve ainda 17% que se identificaram como urbanos/as e 8% que assinalaram a alternativa “outros”, descrevendo as seguintes respostas: negro; comunidade extrativista tradicional; ribeirinho; camponês; professor; militante.

Como já destacado no início, desse universo total, 19 sujeitos foram entrevistados/as, tendo como primeiro critério de corte a atuação em escolas nos anos de 2020 e/ou 2021, seguido da busca pela diversidade de identidade dos sujeitos, das escolas do campo, das regiões brasileiras, de gênero, de etnias indígenas; da identificação de ser egresso ou estudante, e, por fim das múltiplas formas de atuação nas escolas, seja na gestão, como professor/a ou outros cargos.

No que diz respeito aos entrevistados e entrevistadas, o Quadro 1 apresenta a relação entre a identificação da escola, a especificidade dos sujeitos atendidos pela instituição, além da distribuição pelos estados brasileiros, tornando possível uma visão ampla da caracterização dos contextos em que se inserem os professores e professoras entrevistados.

Quadro 1 - Distribuição das entrevistas a partir dos critérios de definição da escola, comunidade atendida e distribuição regional.

Identificação da Escola	Especificidade de Sujeitos que a escola atende	Estado	Total de Entrevistas
Escola na Sede de Município	Camponeses e Quilombolas	BA	3
	Agricultores Familiares	SC	
	Ribeirinhos	PA	
Escola do Campo (sem vínculo com movimentos sociais)	Agricultores Familiares	SC	2
	Agricultores Familiares	MG	
Escola de Assentamentos (MST)	Assentados, Acampados	PR (Quedas Iguaçu)	5
	Assentados, Acampados	PR (Sapopema)	
	Assentados, Acampados	PR (Londrina)	
	Assentados, Acampados	RS (ITERRA)	
	Assentados, Acampados	MT	
Escola de Reassentamento	Assentados	PR	1
Escola Indígena	Indígenas Xetás	PR	3
	Indígenas Kaingang	PR	
	Indígenas Guaranis	PR	
Escola Quilombola	Quilombolas	PR	1
Escola das Ilhas	Caiçaras, Ilhéus	PR	1
Escola Ribeirinha	Ribeirinhos	PA	1
EFA (Escola Família Agrícola)	Pequenos Agricultores	BA	2
	Agricultura Familiar	ES	
TOTAL			19

Fonte: Elaborado pelos autores - GT Entrevista, 2021.

Que elementos demonstram a diversidade? Distintas formas de produção da existência, sobretudo no que diz respeito à relação de trabalho com a terra e com a natureza, as quais expressam visões de mundo que se diferenciam na aceção em relação ao uso e posse da terra e de outros bens naturais, indo desde a apropriação comunal ao entendimento de que, como seres da natureza, não temos posse sobre a terra, formamos um conjunto com ela, sendo, para os indígenas, a “base das relações sociais e espaço para conviver” (Bonin, 2015, p. 1).

A organização da vida dessas comunidades tradicionais em aldeias, comunidades, famílias, entre outros, bem como as distintas formas de organização laboral – individual, coletiva, por mutirão, de troca, familiar, comunitária ou cooperada – são outros elementos a serem considerados. No caso dos povos indígenas, por exemplo, o último censo realizado no Brasil (IBGE, 2010) mostrou as diferenças étnicas das 274 línguas maternas faladas por 305 etnias.

Mais um elemento que ainda podemos citar diz respeito às formas de deslocamento, que pode ser terrestre, por hidrovias, com seus correspondentes meios de transporte, por tração animal, bicicleta, carro, moto, ônibus, barcos, canoas etc. Comunidades ribeirinhas e ilhéus que ficam a grandes distâncias das pequenas sedes urbanizadas e nas quais para se chegar são necessárias viagens de muitas horas pelos rios e mares desse Brasil de dimensão continental, onde, conforme Teixeira (2013, p. 188) “a diversidade é uma riqueza e a desigualdade social uma contradição.” Por fim, festas, manifestações artísticas, religiosas ou não, que conformam as tradições e resguardam a história e a memória, somam-se aos demais elementos que demonstram a diversidade.

Koga (2016) demonstra a presença de comunidades tradicionais em todas as regiões do país, conforme tabela a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 - Incidência da presença total e por tipo de grupos específicos da população dos municípios distribuídos por região.

GRUPOS	MUNICÍPIOS		Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul	
Nenhum	3931	70,6%	280	60,0%	1099	61,3%	205	45,6%	1374	82,4%	973	81,7%
Extrativistas	16	0,3%			4	0,2%	4	0,9%	3	0,2%	5	0,4%
Ciganos	223	4,0%	33	7,1%	90	5,0%	1	0,2%	81	4,9%	18	1,5%
Ribeirinhos	108	1,9%	10	2,1%	46	2,6%	27	6,0%	11	0,7%	14	1,2%
Quilombolas	476	8,5%	25	5,4%	263	14,7%	23	5,1%	110	6,6%	55	4,6%
Indígenas	262	4,7%	66	14,1%	45	2,5%	38	8,4%	28	1,7%	85	7,1%
Todos	2	0,0%			2	0,1%						
Dois grupos	375	6,7%	37	7,9%	168	9,4%	91	20,2%	45	2,7%	34	2,9%
Três grupos	148	2,7%	14	3,0%	6	3,3%	53	11,8%	15	0,9%	6	0,5%
Quatro grupos	29	0,5%	2	0,4%	17	0,9%	8	1,8%	1	0,1%	1	0,1%
Total	5570	100%	467	100%	1794	100%	450	100%	1668	100%	1191	100%

Fonte: Koga (2016), conforme Censo 2010/IBGE; Censo SUAS 2014.

É notável a expressão do Norte, onde mais de 50% dos municípios possuem comunidades tradicionais, tendo a maior porcentagem com população ribeirinha. É também a região que mais apresenta municípios com dois ou três grupos específicos, com percentual de cerca de 20% e 11% respectivamente. Destaca-se que as duas pessoas entrevistadas, professores/as de escolas que atendem comunidades ribeirinhas, são do estado do Pará.

A comunidade quilombola está presente, exclusivamente, em maior percentual de municípios do país (8,5%), com grande concentração no Nordeste. Na sequência, a comunidade indígena, em 4,7% dos municípios, com maior concentração (14,1%) no Centro-Oeste. Ambas são comunidades que vivenciam historicamente dificuldades no acesso à terra, seja pela certificação e titulação das terras quilombolas, seja pela demarcação das terras indígenas, estas últimas sofrendo o ataque da Lei do Marco Temporal das Terras Indígenas (Lei 14.701 de 20/10/2023), que embora com veto parcial do Presidente da República, teve nova votação do Congresso Nacional restringindo a demarcação das terras indígenas somente àquelas em que havia ocupação de povos indígenas quando foi promulgada a Constituição Federal, em 1988. Esse é um critério que desconsidera o processo histórico de expulsão dos povos indígenas de suas terras que remonta aos anos de 1500, desde a chegada dos portugueses ao país. Essas são expressões da diversidade humana no que diz respeito aos povos do campo, das águas e das florestas no Brasil, explicitadas pela identificação dos sujeitos respondentes do questionário e aprofundadas por meio das entrevistas.

Nesse contexto, a formação continuada de professores na pandemia da Covid-19 revela a homogeneização impressa pelo capital, como afirma Dos Santos (2019, p. 75) “a tendência histórica do capitalismo desde suas origens foi a de homogeneizar culturas, modos de ser, viver e sentir.” Os professores e professoras entrevistados/as apontam que as ações de formação continuada foram da ausência ao salve-se quem puder. Nas palavras do/a professor da Escola das Ilhas: “se eu disser pra você que não houve eu vou tá mentindo, mas se eu disser que houve eu vou tá mentindo mais ainda.” (AF, entrevista concedida em 03/05/2021).

Plataformas digitais foram compradas e a mercantilização e empresariamento da educação, conforme Freitas (2018), intensificados, escancarando a privatização dos recursos públicos para as megacorporações, como demonstra a reportagem de Iago Vernek e Tâmara Terso (2022) no *Le Monde Diplomatique Brasil*. Demandas locais, que atendessem necessidades de acordo com as comunidades foram desconsideradas, reforçando os interesses de ampliação de acumulação do capital, como expresso pela professora de Escola do Campo que atende agricultores/as familiares,

... por exemplo, a gente tem acesso a tanta formação, só chega e-mail e e-mail institucional falando ‘tem o curso tal pra fazer, o curso tal, o *google for education*... BNCC, o novo ensino médio’, *ok*, necessário saber sobre isso mais do que nunca, porque nós estamos no meio de uma demanda gigante de mudanças e transformações e ainda por cima no meio de uma pandemia. Só que esse diálogo pessoal, local, quando as reuniões acontecem e tanta coisa local precisa ser discutida, não dá tempo porque as reuniões acabam se estendendo de tanta

demanda que tem ali semanalmente pra poder ser discutida, vinda de cima. (ART, entrevista concedida em 23/11/21).

Um professor de Escola Ribeirinha relata que devido ao fato dos cursos serem no formato virtual *on-line* e a instabilidade da conexão de internet ser uma constante, independente se nas comunidades ribeirinhas ou na sede do município, o acesso dos professores e professoras era impedido.

Olha, formação, a rede, pela secretaria do Estado, ela ofereceu cursos *on-line* para tentar adequar o professor a esse processo, só que o que acontece, o professor também, por mais que ele vai até a comunidade e volte pra cidade, ele passa pelo mesmo problema de acesso à internet na cidade, porque o que acontece na maioria dos encontros, as formações, elas são simultâneas, elas são instantâneas... então um momento que a pessoa fique duas, três horas sem internet é o período que ela já perdeu uma aula do conteúdo e não tem como voltar. (BJPS, entrevista concedida em 17/09/2021).

Nos casos em que houve formações disponibilizadas pelos sistemas de ensino, na sua maioria ficaram restritas ao manuseio dos recursos digitais, caracterizando-se como repasse de informações, muito mais do que como um processo formativo de fato, que possibilitasse condições mínimas de saber utilizar tais plataformas a fim de reduzir os impactos da ausência de aulas presenciais derivada do isolamento social imposto pela pandemia. Um professor de Escola de Assentamento afirmou “A rede de ensino disponibilizou informação, orientação para os funcionários durante a pandemia? Ah, algumas sim, mas muito precário na verdade... Aquelas questões mais gerais assim, mas tivemos aí muitas dúvidas de como fazer.” (HFC, entrevista concedida em 09/09/2021).

A compra das plataformas pelos sistemas de ensino ocorreu desacompanhada da garantia de seu uso adequado, por falta de estrutura e capacidade técnica da conexão, bem como dos próprios equipamentos, como afirma outra professora de Escola de Assentamento:

foi disponibilizada a formação aos professores, era mensal... todo apoio próprio para o *meet*, como se fazia... então todos os alunos hoje têm um e-mail também. Teve essa facilidade. Nessa facilitação e formação por parte da prefeitura, da Secretaria de Educação, mas pra nós, da área rural, que não conseguimos ainda o acesso, ela ficou meio limitada... Teve formação, mas não conseguimos ainda desenvolver porque não temos acesso. (VAF, entrevista concedida em 31/08/2021).

No relato de um professor da Escola das Ilhas foi apontada a ausência de uma formação específica, o que levou, ao mesmo tempo, a iniciativas de ajuda entre docentes, mas também a uma intensificação da carga de trabalho, como apontado no depoimento que se encontra na sequência, da professora de Escola Quilombola.

A gente troca muita informação. Eu procuro auxiliar dentro do meu pequeno conhecimento... mas a gente também não tem assim, uma, como é que eu vou dizer... uma formação específica pra isso. Tem dois professores... eles fizeram esses cursos *on-line* nas plataformas e são eles que estão trocando ideias, contribuindo. (AF, entrevista concedida em 03/05/2021).

A [secretaria de educação] disponibilizou formação no começo da pandemia, mas que vários professores da comunidade não conseguiram. [Era] além da carga horária de aula, que a gente estava tendo. Eu mesma não consegui. (CFG, entrevista concedida em 30/08/2021).

Ainda que houvesse formação, ao ser questionada sobre ter havido formação continuada durante os anos de 2020 e/ou 2021, a professora de Escola de Reassentamento respondeu:

Não. Foi feito esse curso de tecnologias e mídias digitais em outubro, então demorou bastante para acontecer. E foi dividido em quatro módulos, bem extensos na verdade... que tinha atividade pra postar e tudo... você tinha que utilizar uma ferramenta daquelas que o módulo estava ensinando e você tinha que fazer alguma atividade... utilizar, até a gente aprendeu a usar o *classroom*... e daí postava pra poder validar o certificado do curso. Então nós tivemos esse curso só. (ISMR, entrevista concedida em 10/2021).

A primeira resposta que vem é a da negação, reforçada pelo entendimento da professora quando afirma na finalização do seu depoimento “nós tivemos esse curso só”. Demonstra com isso que a demora e a forma estaque como ocorreram os momentos de formação não permitiram nem uma compreensão crítica e profunda da complexidade que estava sendo vivida pela população mundial, nem tampouco das particularidades que demandavam atendimentos específicos. Não se caracterizaram como processos continuados, que permitissem aproximar-se dos pressupostos já colocados anteriormente, conforme Curado da Silva (2018), os quais balizam a perspectiva crítico-emancipatória da formação de professores. Operaram no sentido oposto, colocando-se na contramão dessa formação.

No que diz respeito ao descompasso e à demora, diante dos grandes desafios que a condição da pandemia colocou, o professor da Escola na Sede do Município (JGBS, entrevista concedida em 13/09/2021), que atende camponeses e quilombolas, embora tenha afirmado que “as formações tiveram boas contribuições”, na sequência do seu relato afirmou: “Eu mesmo vim ter conhecimento do *meet* já no finalzinho do ano passado”, referindo-se a 2020.

Há ainda mais relatos que demonstram tal condição, de professores de Escola na Sede e de Escola de Assentamento,

Se eu não me engano, foram doze dias de formação com aquelas reuniões enormes no *youtube*, reuniões não, a Secretaria de Educação passava umas coisas... tentando ensinar o que é o *classroom*, de que forma a gente ia trabalhar. Todo esse passo a passo... eu achei que

foi bastante positivo. Só que eles fizeram meio que no geral, eles colocaram professores, coordenadores, todos no mesmo *meet*, na mesma reunião... e aí, às vezes, tinha reunião paralela com as coordenações, eles passavam pra nós uma coisa e na outra semana já tinha que mudar. (LRF, entrevista concedida em 09/04/2021).

... quando eles vieram com essa formação pra gente usar tecnologia, já estava muito avançado. Foi tipo setembro, outubro que eles vieram com alguma informação pra nós no sentido de usar a tecnologia... a gente teve que se desdobrar a mexer com computador, a editar vídeo, foi muito complicado... eu vejo que muitos profissionais adoeceram nesse período, não só nessa questão da pandemia, perda, mas também o trabalho exaustivo. A gente teve muita dificuldade por não ter as ferramentas, computador, impressora, internet... eles esperam acontecer pra depois vir com esse processo de formação, com o processo já andando. (CRP, entrevista concedida em 26/08/2021).

Em síntese, há que se destacar o paradoxo vivido pelos professores e professoras das escolas pesquisadas, uma vez que, quando tiveram formação continuada na pandemia, ainda que de forma mínima, espaçada, descontinuada e restrita aos conhecimentos básicos e técnicos de uso dos meios digitais, não possuíam a base material mínima para a finalidade da formação, tais como computadores, celulares, *tablets* e internet com capacidade de utilização.

Ademais, os depoimentos, a seguir, de educadores de Escola Família Agrícola, de Escola das Ilhas e de Escola do Campo reiteram e vão além, trazendo o espírito do “se vira” instaurado nas formações promovidas pelas redes de ensino, ou ainda, provocado pela sua ausência.

Então, no início do ano a prefeitura, secretaria, ofereceu duas formações *on-line* de ensino híbrido, aula invertida... que pra gente não adiantou de praticamente nada. Somente essas formações e a gente dando conta, tendo que se virar, aprender. Mexe na plataforma, aprende a gravar aula, manda pra estudante... aulas *on-line*, aprende a fazer aula *on-line*. Nas aulas *on-line*, como falei pra você, turma de quarenta estudantes, dez participavam. (WFA, entrevista concedida em 27/08/2021).

Alguma coisa assim emergencial, eles disponibilizam muitos tutoriais. O tutorial... a pessoa que é autodidata ele vai correr atrás da informação. Mas nós sabemos que tem pessoas, que tem professores, que tem uma dificuldade maior com isso. (AF, entrevista concedida em 03/05/2021).

Em 2020 teve cursos para ensino remoto, enfim, ensinando a mexer na plataforma, como é que lançava nota, criar documentos, criar arquivos digitais. Agora em 2021 não teve muita. O que foi feito foi ‘vamos copiar o link desses vídeos aqui e vamos mandar para eles, e é isso aí’... e a gente acaba se ajudando. (AS, entrevista concedida em 02/09/2021).

No bojo da responsabilização individual, o depoimento de um professor, de Escola de Assentamento, é contundente ao trazer,

... falo sempre pros meus professores aqui, essas questões aí de *classroom*, reunião via *meet*, essas coisas, e mais outras que estão aparecendo outras tecnologias, em relação à educação,

se o professor não se adequar a isso daqui a pouco não vai ter mais lugar... porque ou você se adequa, vai pra formação e você aprende mais ou você tá fora do processo. Não tem o que fazer. (HFC, entrevista concedida em 09/09/2021).

Além de uma formação voltada à aquisição de habilidades manuais para operar minimamente os meios digitais adquiridos pelas redes de ensino, presenciamos relatos que reforçam a compreensão de que vivemos na educação um período de neotecnicismo digital, conforme nos alerta Freitas (2021). O neotecnicismo na educação já é um processo que ocorre desde final dos anos 1990, com as políticas neoliberais (Saviani, 2011). O que a pandemia da Covid-19 possibilitou foi a recomposição e ampliação da acumulação do capital pela via da educação, que vem ocorrendo pela alteração da rotina de trabalho docente com intensificação da carga; com a maior flexibilização, fragmentação e terceirização da contratação; por meio das formas de controle do processo de trabalho através dos planejamentos, frequências, avaliações, todas digitais e as últimas em larga escala (Freitas, 2021). Além disso, as orientações pedagógicas para a o esvaziamento do conteúdo em detrimento da aquisição de habilidades e competências, o uso do *youtube* no ensino remoto e híbrido, e a ênfase nas metodologias ativas, em especial, a da sala de aula invertida (Lopes, Espírito Santo Filho & Iora, 2023). O resultado que presenciamos é o aumento do fosso da desigualdade da escola pública, com a precarização ainda maior da formação da infância, adolescência e juventude da classe trabalhadora e, em particular, a que constitui os povos do campo, das águas e das florestas abordados na pesquisa.

A especificidade indígena

Para analisar e compreender as condições objetivas da educação e das escolas nas comunidades indígenas, bem como os dados e informações coletados nas entrevistas, faz-se necessário apresentar algumas especificidades da educação indígena. Iniciando pela caracterização dos sujeitos entrevistados, dos três professores indígenas participantes, todos possuem formação superior em Pedagogia do Campo. Em relação ao gênero, dois professores são do sexo feminino e um do sexo masculino, com idades entre 20 e 30 anos, trabalhando nas escolas indígenas mediante contratos temporários. As escolas se localizam na Região Sul, sendo duas no estado do Paraná e uma em Santa Catarina.

Ao analisarmos as entrevistas desses sujeitos, é preciso considerar que as atitudes, os pensamentos e as declarações de determinado grupo étnico e seus integrantes devem ser

vistos com os elementos complexos de um sistema de significações, de um código cuja análise estrutural, somente em uma escala global, não consegue revelar (Rocha, Novak & Novak, 2012). É necessário, portanto, uma diversificação das escalas de análises, um exame de situações particulares e locais, retratando não apenas as práticas cotidianas comuns, mas também as excepcionais, não apenas as permanentes, mas também as temporárias, não somente as situações centrais, inclusive as periféricas, demonstrando todos os redutos da realidade social gerada no e pelo contexto histórico, sem perder de vista as condições materiais que o condicionam.

A qualificação escolar e a formação do/a professor/a indígena são alguns dos muitos desafios que os povos indígenas enfrentam, principalmente se considerarmos o fato de que a escola indígena bilíngue e intercultural, de qualidade, só é possível se construída pelos próprios povos em seus territórios. Nesse processo, Baniwa (2010) afirma que nos últimos anos a escola passou a ser de uma imposição da sociedade nas terras indígenas a uma reivindicação das próprias comunidades a fim de constituírem novas formas de relação entre os conhecimentos e a sociedade. Entretanto, o que se busca é uma escola fruto de um projeto específico, construído com as lideranças e comunidades indígenas, capaz de relacionar os conhecimentos acumulados pela humanidade e suas práticas aos conhecimentos tradicionais e seus costumes.

Tal escola demanda uma formação docente que atenda especificidades, posto que em muitas situações é esse sujeito que faz a mediação da comunidade com o mundo exterior. Apesar de necessitar de um perfil diferenciado para cada território, há características em comum dos/das professores/as indígenas, sendo elas: possuir reconhecimento e se reconhecer como membro de uma das sociedades indígenas do país, distinta, por um lado, da sociedade mais ampla brasileira, e, por outro lado, de outras sociedades indígenas do Brasil e do mundo; ter direitos e deveres definidos em normativos tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no Ensino Superior (2015), bem como a Resolução CEB nº 3 de 1999; ser mediador das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, assumindo a responsabilidade, por vezes conflituosa, de ser porta voz da escola e também da comunidade, de forma a garantir coerência entre os conhecimentos tradicionais, orientações religiosas, filosóficas e valores de seu povo e os conhecimentos universais socializados na escola; por fim, ser quem assume com os mais novos a função de busca por conhecer e reconhecer os conhecimentos tradicionais junto aos mais velhos, de forma a

contribuir na garantia de sua continuidade e existência; ainda, se tornam os responsáveis pelo estudo, pesquisa e compreensão de seu povo.

A atuação na escola indígena exige uma formação específica para a educação intercultural e bilíngue, que precisa estar a serviço das comunidades indígenas, sendo necessário desenvolver conhecimentos, valores e atitudes relevantes para que os docentes indígenas atuem em conformidade com as necessidades de seu povo. Ademais, o professor indígena precisa dominar o conteúdo científico e transformá-lo em conhecimentos que façam sentido para sua cultura.

Diante desses elementos, não há como abordar o foco da formação continuada na pandemia sem adentrar na particularidade da língua materna, um fator ressaltado pelos depoimentos. Símbolo da cultura de cada povo, as comunidades fazem questão de que sejam ensinadas nas escolas e utilizadas em seu cotidiano, como demonstra a declaração abaixo:

A relação com a comunidade aqui dentro é muito boa, né? Porque, como eu falo a língua, né, que a gente usa muito a língua materna, então eles têm mais facilidade de estar em contato comigo. Daí, também, muitas vezes eu ajudo os professores não indígenas, que não entendem a língua indígena Kaingang, que a gente usa. Daí eu estou disposta a ajudar eles, né? Tanto a direção, quanto os professores, eu estou ajudando. Com os alunos que têm dificuldade, né? Em algumas disciplinas. (EFF, entrevista concedida em 01/09/2021).

Diante das singularidades de cada etnia - Xetá, Kaingang e Guarani - e das particularidades vividas como povos indígenas na pandemia, identificamos que as iniciativas de formação continuada de professores e professoras indígenas ocorreram seguindo a unidade da homogeneização capitalista. Apenas uma professora da Escola Indígena, etnia Xetá, afirmou ter havido formação especificamente sobre o uso das tecnologias, e que havia contribuído na realização do trabalho durante a pandemia (ES, entrevista concedida em 08/2021).

Para os outros dois entrevistados, apesar das iniciativas por parte dos/as professores/as indígenas para atender as crianças, as redes de ensino, além de não promoverem formação adequada, não disponibilizaram equipamentos e estrutura suficientes para garantir o acesso, tanto dos professores/as como dos/as estudantes. Nesse sentido, o professor da Escola Indígena, etnia Guarani, afirmou que “não teve nada de informação naquele tempo em que a gente elaborava atividade impressa, só a gente procurava o método pras crianças não ficarem paradas mesmo.” (SQ, entrevista concedida em 20/09/2021).

O depoimento da professora da Escola Indígena, etnia Kaingang, reforça a ausência de processos formativos e de apoio por parte da Secretaria de Educação, afirmando sobre a formação continuada na pandemia que:

não ajudou... porque ficou nas mãos só da equipe da direção, que se comunicava com o Núcleo [Regional de Educação], para estar elaborando essas atividades. Eles falavam para eles [a direção] que não tinha como. Teve a semana pedagógica e quer dizer, eles só entregaram aquele negócio novo, agora, do novo Ensino Médio. Daí, só foi passado isso para nós, mas durante o ano passado inteiro não houve nenhuma comunicação entre nós, professores. Eu acredito que só com a equipe da direção mesmo (EFF, entrevista concedida em 01/09/2021).

Não é demais lembrar todo o processo de subnotificação das mortes de indígenas pelo coronavírus, a demora e dificuldade no acesso às vacinas que aumentaram ainda mais os casos e as mortes, as invasões de terras indígenas por grileiros e ruralistas durante a pandemia e a política “anti-indígena” do governo federal, como retrata o relatório *Nossa luta é pela vida: covid-19 e povos indígenas* da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB, 2020) e demais articulações de base, sobre o enfrentamento das violências durante a pandemia.

Uma síntese possível

No Brasil, e em grande parte do mundo, as medidas de enfrentamento da pandemia da Covid-19 foram impregnadas de elementos do ultraliberalismo, como o individualismo exacerbado, a meritocracia, a defesa da redução dos gastos sociais do Estado e, conseqüentemente, o desmonte de serviços públicos de saúde e educação, apoiando ações governamentais em função da supervalorização do capital. No Brasil, em especial, essa condição esteve associada ao desprezo pela vida (de alguns), pelo ambiente e pela ciência, comprovada pelas iniciativas de proteção econômica e sanitária aos trabalhadores e trabalhadoras que foram inadequadas, ínfimas e irrisórias, ocorrendo cortes e congelamentos de salários, além de desemprego e informalidade; pelo aumento das queimadas e contaminações dos biomas brasileiros; pelo avanço contra a pesquisa, com corte de verbas para as instituições de ensino superior, além de bolsas de pesquisa e de permanência. O setor econômico foi marcado por uma crise econômica e sanitária agravada pela Covid-19, ao mesmo tempo que concentrou ainda mais a riqueza na mão de poucos, como afirma relatório da Oxfam (2021).

Na área educacional, problemas estruturais, como acesso à internet, computadores ou celulares, obrigou que um grande número de crianças e adolescentes da classe trabalhadora

ficasse sem estudos durante os períodos mais críticos da pandemia, quando creches, escolas e universidades foram temporariamente fechadas. Mesmo com esforços e iniciativas locais, nas escolas, por grupos de professores/as, gestores e demais servidores, as condições materiais das famílias, sem políticas públicas adequadas, não possibilitaram um acesso de mínima qualidade.

No que se refere aos aspectos ambientais, os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo aumento da exploração dos garimpos ilegais, associado a queimadas, devastação das vegetações nativas e prejuízos para a biodiversidade. Esse também foi um período de crescentes conflitos no campo brasileiro, de tal forma que em 2021, segundo relatório do Centro de Documentação Dom Tomás Balduino – Comissão Pastoral da Terra (ABRA, 2022, p. 27), as “categorias que mais sofreram violência foram: indígenas (317 casos); quilombolas (210 casos) e posseiros (com 209 casos)”. Por sua vez, conforme o documento, fazendeiros, empresários, poder público Federal, Estadual e Municipal e grileiros representam mais de 70% dos agentes das ações de violência contra “a pessoa humana e de degradação de recursos naturais” (ABRA, 2022, p. 28). Além de não avançar na titulação das terras quilombolas, tampouco na demarcação de terras indígenas, houve inúmeras tentativas de reduzir as áreas já demarcadas. O direito à vida desses povos continua em constante ameaça.

Dessa forma, a unidade da diversidade, em qualquer que seja sua expressão particular e singular, é uma necessidade, diante de um “modo de vida” que explora, coloca na linha da miséria e fome, oprime de diferentes formas e em distintos graus uma determinada classe: a que não detém os meios de produção da sua própria existência.

Com a contribuição de Mészáros (2008), compreendemos a importância da unidade da diversidade ao nos depararmos com as forças destrutivas do capital, que colocam em risco toda a humanidade, ao intensificar e aprofundar a cisão entre ser e natureza. Com Foster (2022), vemos a necessidade histórica de (re)construção desse sociometabolismo, uma vez que a pandemia da Covid-19 não é um problema isolado de saúde, correlaciona-se com a forma de produção do capitalismo atual, em que o agronegócio encontra possibilidades de exploração da terra, dos recursos naturais e do ser humano, denominado de agro-hidro-minero-negócio. Wallace (2020) demonstra com seus estudos a intrínseca relação entre o sistema destrutivo do agronegócio, pela pecuária extensiva, desmatamento, monoculturas e as pandemias, bem como epidemias, dos mais diversos vírus, vividas nas últimas décadas.

Dispomos, mais uma vez, de trecho da fala da liderança de seringueiros Osmarino Amâncio (citado por Freire, 1992, p. 155-156), quando, ao tratar de discordâncias com indígenas Yanomamis, revela que descobriram com o passar do tempo que “nossas diferenças não deveriam ser jamais razão para que nos matássemos entre nós, em favor dos interesses dos poderosos... somos uma unidade nas nossas diferenças.”

Destacamos que o processo de construção da Educação do Campo tem como fundamento as lutas dos povos do campo, das águas e das florestas pelo acesso à terra, independente da forma diferenciada como cada um desses sujeitos coletivos a compreenda, uma vez que se unificam na necessidade de superar a exploração existente. Tal unificação pôde ser vista no Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas, em agosto de 2012, quando uma série de organizações e movimentos sociais pautando a luta pela reforma agrária, por terra, território e dignidade, marcou um longo processo histórico de afirmação da identidade dos sujeitos sem terra, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, quebradeiras, comunidades tradicionais, agricultores familiares, camponeses, trabalhadores e trabalhadoras rurais, entre outros (<https://encontrounitario.wordpress.com/sobr/>).

Considerações finais

Pesquisar é sempre um desafio. Esta pesquisa, no entanto, se desenvolveu no contexto da pandemia da Covid-19, na qual centenas de milhões de pessoas em todo mundo tentavam compreender e, ao mesmo tempo, sobreviver, diante de uma realidade fortemente marcada por ameaças e recessões. E, parafraseando uma das professoras entrevistadas, a gente foi “lutando com o que tem” (VD, professora de Escola de Assentamento, entrevista concedida em 24/04/2021).

Tendo como foco a formação continuada no contexto da pandemia da Covid-19 em escolas do campo, das águas e das florestas, neste texto buscamos problematizar a relação dialética entre diversidade e totalidade, a partir da identificação dos sujeitos participantes, bem como das entrevistas realizadas.

As respostas dos professores e professoras entrevistados nos revelam duas faces de uma mesma moeda, pois, frisamos, não há polarização, sendo falsas as dicotomias. Uma das faces é a da diversidade, e aqui colocamos foco na sua expressão étnica e cultural. Comunidades tradicionais, nomeadamente ribeirinhas, quilombolas, indígenas, ou ainda sujeitos assentados ou acampados da reforma agrária, reassentados, de fundo e fecho de pasto, de pescadores/as,

agricultores/as familiares, que viveram de forma particular os desafios colocados pela pandemia da Covid-19. A forma de subsistência e convivência delineou diferentes maneiras de apoios solidários dentro de cada comunidade, aspecto também presente nos relatos dos/as entrevistados.

Na outra face da mesma moeda, a unidade do capital se impõe. O que os professores e professoras demonstraram em seus depoimentos acerca das ações de formação continuada é a precarização ainda maior da escola pública concomitante à ampliação do empresariamento e financeirização da educação. Correspondeu a um rebaixamento da formação teórica docente, por meio de cursos com conteúdos apenas voltados ao conhecimento da manipulação dos meios digitais, quando existiram. Entretanto, mesmo nesses casos, não incidiram sobre uma questão essencial: a estrutura material necessária, de equipamentos e conectividade.

Concluimos, apontando a relevância da pesquisa no sentido de referendar para a produção do conhecimento na Educação do Campo que é imprescindível o desenvolvimento de análises que contemplem a inter-relação entre diversidade e totalidade. Assim, fazemos nossas as belas e necessárias palavras do poeta Thiago de Mello, em *Para os que virão*.

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.

(...)

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

Referências

ABRA. (2022). Violência, desmonte de políticas públicas e pilhagem dos territórios: o projeto nacional atual para o campo brasileiro. In Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. *Conflitos no campo: Brasil 2021*. Goiânia: CPT Nacional. Recuperado de: <https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14271&catid=41&m=0>.

ANFOPE. (2021). Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada. *Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE*. 15 a 21 de fevereiro. Recuperado de: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>.

APIB. (2020). *Articulação dos povos indígenas do Brasil. Nossa luta é pela vida: Covid-19 e povos indígenas, enfrentamento das violências durante a pandemia*. Recuperado de: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_noapibssalutaepelavida_v7PT.pdf.

Baniwa, G. (2010). *Os saberes indígenas e a escola: é possível e desejável uma escola indígena diferenciada e intercultural?* Belo Horizonte: XV ENDIPE.

Bonin, I. (2015). Cosmovisão indígena e modelo de desenvolvimento. *Jornal Porantim*. Encarte Pedagógico V. Recuperado de: <https://cimi.org.br/cosmovisao-indigena-e-modelo-de-desenvolvimento/#:~:text=A%20terra%2C%20que%20na%20cosmovis%C3%A3o,ser%20maximizado%20na%20%C3%B3gica%20desenvolvimentista>.

Cardoso, C. F. (2003). Sociedade e cultura: comparação e confronto. *Estudos Ibero-Americanos*, XXIX(2), 23-49. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/23969/14374>.

Cardoso, C. F. (2005) Entrevista. *Revista Cantareira*. 1(6), 1-13. Recuperado de: https://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao6/entrevista_ciro.pdf.

Carvalho, S. R. de. (2023). Para uma compreensão da identidade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 7(1), 1-27. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-68405>

Curado da Silva, K. (2018). *Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas: Mercado das Letras.

Resolução nº 1 (2015, 7 de janeiro). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192

Dos Santos, S. M. de M. (2019). Luta de classes e a questão da diversidade humana: debate atual e perspectivas político-teóricas. *Revista Trabalho Necessário*, 17(32), 68-87. <https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28303>

Declaração do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. (2012). 20 a 22 de agosto. Recuperado de: <https://encontrounitario.wordpress.com/declaracao-do-encontro/>.

Foster, J. B. (2022). *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. São Paulo: Expressão Popular.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação*. São Paulo: Expressão Popular.

Freitas, L. C. (2021, 24 de junho). *O desmonte da educação no Brasil*. Ciclo de debates para o 10º Congresso Nacional da Contee. Recuperado de: https://www.youtube.com/live/1_Wg7EojVVM?feature=share.

IBGE. (2010). *O Brasil indígena*. IBGE. Recuperado de: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf.

Koga, D. (2016). *Relatório contendo diretrizes para subsidiar a priorização da oferta de serviços, considerando aspectos regionais e locais, de modo que seja viabilizado o acesso dos segmentos e comunidades tradicionais*. Produto de Consultoria, nº 2/2016. SNAS/MDS. Recuperado de: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Produto_2_Dirce_Koga.pdf.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Lopes, V. P. M., Espírito Santo Filho, E., & Iora, J. A. (2023). Educação 4.0 e neotecnicismo digital em tempos de pandemia. *Revista Linhas*, 24(55), 271-293. <https://doi.org/10.5965/1984723824552023271>

Marx, K. (2011). O método da economia política (Introdução). *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Mészáros, I. (2008). *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo.

Mota, L. T., & Faustino, R. C. (Orgs.). (2012). *Cultura e diversidade cultural*. Maringá: Eduem.

OXFAM. (2021). *O vírus da desigualdade*. Recuperado de: <https://www.oxfam.org.br/o-virus-da-desigualdade/>.

Paludo, C. (2015). Educação Popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, 35(96), 219-238. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/?format=pdf>.

Resolução CEB nº 3. (1999, 10 de novembro). *Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Conselho Nacional de Educação. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>

Rocha, A., Novak, É., & Novak, M. S. J. (2012). Diversidade e Educação: uma perspectiva histórica. *Cultura e diversidade cultural: questões para a educação*. Eduem, 31-52.

Saviani, D. (2011). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Silva, F. G. da (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia educacional*, 28, 169-195. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso.

Teixeira, J. B. (2013). A Amazônia e as interfaces com o SUAS. In Colin, D., Crus, J., Tapajós, L., & Albuquerque, S. (Orgs). *20 anos da Lei Orgânica de Assistência Social*. Brasília, MDS/SNAS. Recuperado de: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Livros/20anosLOAS.pdf.

Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC]. (2020). *Projeto de Pesquisa Educação e Escolas do Campo em tempos de pandemia da Covid-19*. Florianópolis: UFSC.

Vernek, I., & Terso, T. (2022, 16 de junho). Desafios da educação pública na pandemia. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Recuperado de: <https://diplomatique.org.br/desafios-da-educacao-publica-na-pandemia>.

Wallace, R. (2020). *Pandemia e agronegócio: doenças infecciosas, capitalismo e ciência*. São Paulo: Editora Elefante.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 20/01/2024
Aprovado em: 29/05/2024
Publicado em: 23/08/2024

Received on January 20th, 2024
Accepted on May 29th, 2024
Published on August, 23th, 2024

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Mateus, I. B. B., Janata, N. E., Hammel, A. C., & Verdério, A. (2024). Formação continuada nas escolas do campo, quilombola, ribeirinha e indígena: diversidade na unidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18523.

ABNT

MATEUS, I. B. B.; JANATA, N. E.; HAMMEL, A. C.; VERDÉRIO, A. Formação continuada nas escolas do campo, quilombola, ribeirinha e indígena: diversidade na unidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18523, 2024.