

Territórios de (re)existência: Formação continuada de educadores/as no ADE da Chapada Diamantina (BA) em diálogo com princípios freirianos e a proposta da justiça curricular.

Territories of (re)existence: Continuing education of educators at the ADE in Chapada Diamantina (BA) in dialogue with Freirean principles and the proposal for curricular justice

Thais Almeida Costa¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
thaisalmeidacosta245@gmail.com

Wesley Araújo²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
waraujo_ef@yahoo.com.br

Branca Jurema Ponce³

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
tresponces@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta a constituição do ADE da Chapada Diamantina e analisa os princípios que fundamentaram sua criação no âmbito da formação continuada de educadores/as: o compartilhamento de experiências; a reflexão sobre a prática educativa; e a formação política dos/as educadores/as. A pesquisa qualitativa utilizou entrevistas semiestruturadas organizadas segundo a metodologia de análise de conteúdo. As evidências empíricas foram interpretadas em diálogo com a educação libertadora (FREIRE, 2018; 2001) e a concepção de justiça curricular (PONCE, 2018). Entre os resultados do investimento em formação continuada no contexto analisado, destaca-se a profissionalização que integra conhecimentos técnicos e políticos oriundos dos saberes emergentes do território, bem como a formação política dos/as educadores/as. Tais

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

elementos se configuram como essenciais para o fortalecimento de práticas curriculares democráticas, alinhadas aos princípios da justiça curricular e da justiça social.

Palavras-chave: Formação continuada; Justiça curricular; Formação política.

Abstract: This article presents the constitution of the ADE of Chapada Diamantina and analyzes the principles that supported its creation within the scope of continuing education for educators: sharing of experiences; reflection on educational practice; and the political training of educators. The qualitative research used semi-structured interviews organized according to the content analysis methodology. The empirical evidence was interpreted in dialogue with liberating education (FREIRE, 2018; 2001) and the concept of curricular justice (PONCE, 2018). Among the results of the investment in continuing education in the context analyzed, the professionalization that integrates technical and political knowledge originating from the emerging knowledge of the territory, as well as the political training of educators, stands out. These elements are configured as essential for the strengthening of democratic curricular practices, aligned with the principles of curricular justice and social justice.

Keywords: Continuing training; Curricular justice; Political formation.

Introdução

Este artigo, resultado de pesquisa de doutorado, apresenta os achados da investigação sobre o Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina, com foco na formação continuada de educadores/as. Os ADEs são agrupamentos de municípios com características sociais e educacionais semelhantes, que promovem cooperação e planejamento colaborativo para enfrentar desafios educacionais (BRASIL, 2011). O ADE da Chapada Diamantina (BA), pioneiro no Brasil, destaca-se pela sua organização e metodologia, sendo reconhecido como um caso exitoso na redução do analfabetismo e na ampliação do acesso à educação básica (LIMA; NEVES, 2018). Este estudo empírico qualitativo analisa sua constituição, ressaltando princípios como o compartilhamento de experiências, a reflexão crítica sobre a prática educativa, a aprendizagem no contexto de trabalho e a formação política dos/as educadores/as. A pesquisa baseou-se em entrevistas semiestruturadas, com análise de conteúdo segundo Bardin (2016), e interpretação fundamentada na educação libertadora de Freire (2018; 2021) e na justiça curricular de Ponce (2018).

Para aprofundar o conceito de justiça curricular, considerando as desigualdades da sociedade brasileira, Ponce (2018) argumenta que essa concepção, ancorada em matrizes teóricas críticas, busca promover a justiça social por meio do currículo escolar, consolidando um espaço contínuo de luta por dignidade, igualdade, respeito às diferenças e construção de subjetividades democráticas (PONCE; ARAÚJO, 2019). Esse percurso é guiado pelo conhecimento, pelo cuidado e pela convivência democrática, dimensões da justiça curricular segundo Ponce (2018).

Sobre a dimensão do conhecimento, Ponce e Araújo (2019, 2021) destacam a importância de um currículo que promova uma vida digna para todos os sujeitos, fundamentado na valorização e no reconhecimento de saberes emergentes de grupos historicamente excluídos. Como critério central de seleção curricular, ressaltam os conhecimentos que nasceram da luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Articulados a outros saberes historicamente valorizados pela humanidade, esses conhecimentos devem atuar como instrumentos de resistência às barbáries e representar novas possibilidades de ampliação do olhar humano para a vida.

A dimensão do cuidado refere-se à garantia dos direitos individuais e coletivos dos sujeitos do currículo, assegurada por um Estado democrático responsivo às demandas sociais, especialmente às de grupos marginalizados. No contexto da justiça curricular, essa dimensão deve assegurar o acesso pleno aos bens materiais e culturais que promovam a justiça social. A partir dessa dimensão, questiona-se sobre as condições necessárias e essenciais para planejar/viver/desenvolver/transformar currículos em suas múltiplas dimensões (COSTA; ARAÚJO; PONCE, 2024).

A convivência democrática é um valor essencial para o aprimoramento das relações e deve ser plenamente vivenciada nos espaços escolares, pautando-se no reconhecimento e na valorização da diversidade epistemológica presente na sociedade. Sua expressão se dá na vivência cotidiana da democracia, por meio de práticas intencionalmente planejadas. Quando compreendida como uma dimensão da justiça curricular, a convivência democrática torna-se um ato pedagógico emancipatório, essencial para a garantia do direito à participação política (COSTA; ARAÚJO; PONCE, 2024).

As considerações epistemológicas sobre a justiça curricular estão fundamentadas em experiências educacionais históricas e significativas, que não apenas inspiram outras práticas curriculares, mas também oferecem um alicerce teórico metodológico para a análise de políticas curriculares e educacionais, conforme proposto por Costa, Araújo e Ponce (2023).

Este estudo busca indicar alternativas concretas de práticas contra-hegemônicas na formação profissional de educadores/as, alinhadas às dimensões da justiça curricular de Ponce (2028). Destacam-se experiências em que políticas e práticas curriculares se articulam indissociavelmente à formação política dos/as docentes, sob uma perspectiva crítico-emancipatória. Defende-se a urgência de políticas públicas educacionais que reconheçam educadores/as como autores/as e sujeitos do currículo, garantindo-lhes o direito de refletir, participar e construir, de forma democrática, um currículo contextualizado, em permanente diálogo com as realidades concretas e a dinâmica das vivências escolares.

Estratégias metodológicas

A pesquisa, de abordagem qualitativa, realizada em 2020/2021, investigou a organização do ADE da Chapada Diamantina e os princípios que fundamentaram sua criação. Inicialmente, foram conduzidas onze entrevistas semiestruturadas⁴ via Zoom com indivíduos que vivenciaram a constituição do Arranjo,

⁴ Entrevistas autorizadas pelo Conselho de Ética e Pesquisa em 11 de novembro de 2021.

selecionados com base em sua atuação e relação com o processo histórico da iniciativa, desde a mobilização sociopolítica⁵ em sua fundação. Para aprofundar a investigação, três municípios foram escolhidos devido ao engajamento político da comunidade no ADE, identificado nas entrevistas iniciais. Nessa etapa, foram realizadas quatorze entrevistas com prefeitos/as, secretários/as de educação, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as e técnicos/as das secretarias municipais de educação, selecionados por meio da indicação dos próprios participantes, considerando sua atuação na mobilização sociopolítica local.

A análise dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os temas emergentes foram organizados em categorias semânticas que evidenciam os princípios orientadores do ADE: o compartilhamento de experiências, a reflexão crítica sobre a prática educativa, o aprendizado a partir do contexto de trabalho e a formação política dos/as educadores/as.

Pelas trilhas da Chapada Diamantina

A Chapada Diamantina, localizada no Nordeste e composta por 25 municípios, destaca-se pela atração turística e pela predominância de comunidades rurais voltadas à agricultura familiar. Reconhecida como Território de Identidade pelo governo da Bahia, a região é marcada por características culturais, sociais e econômicas únicas (SANTOS, 2014). A história local reflete a exploração colonial, desde a escravização indígena e busca por ouro no século XVI até a corrida por diamantes no século XIX, que transformou o território em foco de disputas entre coronéis e aprofundou desigualdades (ZEN, 2014).

Com a decadência do garimpo, agravada pela seca e competição internacional, a região enfrentou um longo período de abandono governamental, consolidando a pobreza e o domínio coronelista (CHAGAS, 2012; ZEN, 2014). Apenas em 1985, com a criação do Parque Nacional da Chapada Diamantina, o turismo emergiu como alternativa econômica. No entanto, grande parte dos investimentos continua a beneficiar agentes externos, enquanto persistem desigualdades, pobreza e desafios como seca, falta de infraestrutura e necessidade de políticas públicas integradas (ZEN, 2014; SANTOS, 2014). A Chapada Diamantina, apesar de suas adversidades, impressiona pela exuberância natural, manifestações culturais e a luta de seu povo.

Colaboração como (re)existência? O Projeto Chapada

Em 1992, a professora Cristal⁶ ingressou como docente no Colégio Estadual de Caeté-Açu, localizado no distrito rural do município de Palmeiras, na Chapada Diamantina. Aprovada em concurso público, iniciou

⁵ Os processos de Mobilização Sociopolítica no ADE da Chapada são aprofundados em Costa (2022) e se configuram como ações participativas em períodos eleitorais, como Fóruns de Educação, conferências com candidatos ao legislativo municipal, com o objetivo de garantir continuidade das políticas públicas educacionais.

⁶ Todos os nomes citados são fictícios para manter o anonimato dos entrevistados.

sua trajetória como professora leiga, lecionando Língua Portuguesa para turmas do sexto ao nono ano, mesmo sem possuir licenciatura específica para a disciplina.

Logo tomei um susto de primeira, porque, quando eu cheguei, a quinta série tinha mais ou menos quatorze a quinze alunos, na sexta série tinha dez, na sétima tinha nove e na oitava série 08 alunos. Fiquei muito impressionada com tão poucos alunos na escola. Como assim? Onde estão os estudantes dessa escola? O que estão fazendo? Eu tinha 23 anos na época e já ficou claro, nesse momento, que os meninos não estavam na escola. Eles tinham desistido da escola. A escola não era tão atrativa e não fazia parte da vida deles. Isso chamou minha atenção, alguns alunos tinham idades maiores do que a série em que eles estavam (INSTITUTO CHAPADA, 2017).

Este depoimento reflete a realidade educacional de muitos municípios da Chapada Diamantina naquele período. Ribeiro (2014) destaca que, no início dos anos 2000, os índices de repetência, evasão escolar e analfabetismo evidenciavam um cenário de fracasso educacional, com taxas de analfabetismo de 17,5% na zona urbana e 34,9% na zona rural. Além disso, segundo Oliveira e Meireles (2012), no final da década de 1990, a região carecia de coordenadores pedagógicos, impossibilitando reflexões sobre a prática docente, enquanto diretores escolares tinham pouca experiência e as Secretarias de Educação eram desestruturadas e sem autonomia decisória. Ribeiro (2014) acrescenta que a taxa de analfabetismo chegava a 60,8% entre pessoas com mais de 60 anos, refletindo uma herança cultural marcada pela influência dos coronéis e pela ausência histórica de políticas públicas efetivas para a educação.

Diante desse contexto de desigualdades, em 1997, a Associação de Pais e Agricultores do Colégio Estadual de Primeiro Grau de Caeté-Açu, sob liderança da professora Cristal, criou o Programa de Desenvolvimento e Auxílio ao Professor. A iniciativa buscava refletir sobre as práticas docentes e atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012). Financiada pela Prefeitura Municipal de Palmeiras e pelo programa Crer pra Ver, da Natura Cosméticos e Fundação Abrinq⁷, o projeto possibilitou encontros mensais durante dois anos, promovendo discussões sobre estratégias didáticas para a alfabetização e outras disciplinas do Ensino Fundamental I.

Segundo Zen (2014), o programa revelou a capacidade da comunidade local de propor soluções educacionais no contexto rural. Apresentado na I Feira de Educação de Palmeiras, em 1997, o projeto despertou o interesse de municípios vizinhos devido aos resultados expressivos, como redução de 80% na evasão escolar, aumento da frequência escolar, avanços na qualidade da expressão escrita e oral dos estudantes e melhorias no plano de cargos e salários e na infraestrutura das escolas (OLIVEIRA; MEIRELES, 2012).

⁷ Criado em 1995 pela Natura Cosméticos em parceria com a Fundação Abrinq, o programa Crer pra Ver financiou cerca de 50 projetos educacionais no Brasil, selecionados por educadores e parceiros especializados para receberem apoio por um ano (AMADO; GENTILE, 2017). A Fundação Abrinq, originada da Diretoria de Defesa dos Direitos da Criança da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) em 1989, tem como objetivo repassar recursos financeiros a organizações da sociedade civil que oferecem atendimento gratuito a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

A adesão de 12 municípios da Chapada Diamantina resultou na criação do Projeto Chapada. Durante um ano, encontros mensais discutiram diagnósticos locais, traçaram metas e ações, consolidando, de forma embrionária, o Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina (ZEN, 2014). Essa construção coletiva garantiu que o projeto atendesse às realidades locais, promovendo o sentimento de pertencimento entre os participantes (GOUVEIA, 2012).

O Projeto Chapada priorizou a formação de lideranças educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo de estruturar e garantir a qualidade do ensino público. O financiamento inicial foi dividido entre as Prefeituras e o programa Crer pra Ver, principal apoiador até 2010⁸ (ZEN, 2014).

De acordo com Cruz (2014), o Arranjo da Chapada evoluiu de uma iniciativa pontual para a reestruturação de redes educacionais, mobilizando toda a estrutura necessária para assegurar a aprendizagem de todos/as os/as estudantes. O processo destacou-se por sua construção coletiva e abordagem gradual. Esse movimento de baixo para cima que marca o início do Arranjo da Chapada Diamantina pode ser percebido nos seguintes depoimentos da professora Cristal:

O fato de começar com uma professora que estava dentro de uma escola faz toda a diferença. Não é uma coisa externa, nem da macro política, não é nada disso. E essa trama toda, essa trança toda desse DNA tem uma base sólida. Porque o que a gente escreveu, na primeira carta que a gente fez, no primeiro encontro com os secretários municipais da região, com as organizações sociais, tinha como objetivo erradicar para sempre o analfabetismo na Chapada da Diamantina. Então, essa escolha tem uma trança, uma essência, essa escolha do direito a alfabetização plena, até porque nós não temos alfabetização plena ainda nem na Chapada nem na Bahia.

A garantia do direito à alfabetização plena constituiu-se em uma bandeira de luta desses/as educadores/as da zona rural, que encontraram na colaboração a possibilidade de superação do histórico abandono educacional vivido pela população. Observa-se, a partir das entrevistas realizadas e autores/as que estudaram a iniciativa (GOUVEIA, 2012; ZEN, 2014; CRUZ, 2014; RIBEIRO, 2014), a constituição de uma trança, um tecido social complexo, configurado pela participação de diferentes atores/autores/as que impeliram força popular ao projeto. A organização pautada na participação dos/as professores/as, que se articulam politicamente para garantir justiça social, configurou-se como um alicerce da iniciativa.

O Projeto Chapada foi lançado oficialmente em setembro de 2000, no município de Seabra, com a assinatura pública do compromisso pelos prefeitos locais. Segundo Oliveira e Meireles (2012), o primeiro passo foi a realização de um diagnóstico sobre a construção do sistema de escrita nas redes escolares dos doze municípios participantes. A adesão ao projeto se formalizava por meio da assinatura de um termo de compromisso entre as prefeituras, e, durante o período eleitoral, debates foram promovidos com professores/as e a população para garantir a compreensão e participação coletiva nas diretrizes do projeto.

⁸ Atualmente a iniciativa se mantém sem nenhum investimento de organizações privadas, apenas com recursos públicos dos municípios.

As autoras destacam que a articulação contínua entre o poder público, associações locais e a comunidade tornou-se um aspecto fundamental da iniciativa.

Assim, a configuração do Projeto Chapada originou a formação pioneira de um ADE com especificidades iniciais marcantes: 1) liderança de uma professora da escola pública que assumiu forte protagonismo na articulação dos diferentes atores locais; 2) mobilização de uma rede colaborativa de municípios em prol do trabalho com alfabetização inicial nas escolas, com foco na formação continuada dos/as educadores/as; 3) participação popular por meio da presença de associações locais no projeto, tais como Associações de Pais e Agricultores; 4) debates políticos envolvendo a participação popular e realização de fóruns escolares, para a continuidade da proposta.

Formação continuada para toda rede de ensino: Princípio do compartilhamento de experiências

A ausência de coordenadores/as pedagógicos/as no quadro de funcionários/as das escolas da região e a qualificação das equipes técnicas das Secretarias de Educação, que em alguns municípios nem sequer existiam, constituíram-se como um dos primeiros desafios a serem enfrentados pelo Projeto Chapada. De acordo a professora Madrepérola:

Nos municípios, não existia essa função de coordenador pedagógico, não existia esse cargo. Então, esse foi o primeiro movimento, junto com os secretários de educação, convencê-los de que nos municípios precisava ter um grupo de educadores responsável pelo acompanhamento pedagógico, pelo apoio pedagógico, pela atuação pedagógica nas Redes de Ensino. Foi um movimento tão interessante, pois também não existiam equipes técnicas nas Secretarias de Educação. Então foi sendo criado e constituído esse lugar da equipe técnica municipal e da coordenação pedagógica.

Os relatos reforçam as observações de Gouveia (2012) de que a primeira ação dos municípios participantes do Projeto Chapada foi a criação do cargo de coordenador/a pedagógico/a e a implementação de uma estrutura de formação continuada, com equipes técnicas nas Secretarias de Educação para apoiar os/as educadores/as. Nesse contexto, os/as coordenadores/as pedagógicos/as passaram a participar de encontros formativos conduzidos por formadores/as externos contratados pelo projeto e tinham a responsabilidade de realizar as discussões e atividades com seus grupos de professores/as (ZEN, 2014). A institucionalização dessa cadeia de formação continuada consolidou uma cultura colaborativa, envolvendo desde professores/as até secretários/as de Educação, fortalecendo as ações formativas e promovendo transformações no campo educacional. Como destaca a professora Lazúli, uma das primeiras formadoras do projeto, esse compromisso coletivo e a responsabilidade partilhada foram essenciais para garantir o direito à educação das crianças:

No primeiro ano de trabalho, quando a gente termina com 80% das crianças alfabetizadas, foi um impacto absurdo pra todos nós. Eu cheguei a questionar: Será que é verdade isso? Essa conquista tinha muito a ver com o compromisso assumido. Todos ali estavam comprometidos em arrancar as crianças daquele lugar de analfabetismo. Todo mundo, do professor, ao coordenador, formador, assistente de logística, até a Secretaria de Educação. Era muito forte isso.

O processo formativo dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, em grupos que reuniam sujeitos de diferentes municípios, promoveu a constituição de uma rede colaborativa onde o compartilhamento de experiências tornou-se um dos principais elementos para a transformação de práticas pedagógicas. Observa-se a partir desse processo a articulação e inteligibilidade recíproca entre os conhecimentos pedagógicos emergentes dos territórios, como explica a professora Madrepérola:

A gente não podia abrir mão dos espaços de trocas, o que passou a ser princípio de trabalho. Quanto maior era a articulação e interação entre esses grupos para trocas de experiências, os avanços eram melhores. Nós tínhamos momentos com grupos fixos e momentos em que os grupos se misturavam, o grupão. E fomos aprendendo o princípio do espaço de troca. Quanto mais circulavam as informações, os saberes, os conhecimentos e as experiências, mais a gente percebia que eles iam avançando [...] O que um aprendia e fazia no seu município, influenciava fortemente o outro município ou o outro coordenador. Então, a lindeza era essa, propósitos comuns, objetivos comuns, problemas comuns a serem discutidos e resolvidos.

Além da formação em rede dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, o princípio da troca e do compartilhamento de experiências também se materializava nos seminários avaliativos anuais, nos quais educadores/as dos municípios apresentavam os resultados alcançados. Esses encontros, que reuniam todos os municípios do ADE da Chapada, permitiam um diálogo que questionava o fracasso escolar na zona rural e abria caminho para a ressignificação da educação municipal (ZEN, 2014). Para Oliveira e Meireles (2012), a institucionalização de fóruns, seminários e debates coletivos era uma estratégia fundamental para a mobilização e o engajamento, fortalecendo a troca de práticas exitosas, a divulgação de resultados e a construção de intenções comuns entre os municípios. A relevância desses espaços de partilha e articulação é evidenciada no depoimento da professora Lazúli, formadora do Projeto Chapada.

No seminário era possível para os municípios olharem para o tamanho do que eles estavam fazendo, perceber que o que estavam fazendo era grande, era importante, era coletivo. Tinha um princípio de que somos um todo, todo mundo estava implicado em tudo, todo mundo sabia de tudo, tudo era muito compartilhado com as pessoas, era uma construção de fato a muitas mãos desde quando o projeto foi concebido até a forma que ele foi tomando.

A transformação promovida a partir da participação nos seminários regionais pode ser exemplificada nas palavras do educador Ônix que, em 2004, era professor recém-concursado na zona rural e fez a exposição de seu trabalho com uma classe multisseriada:

Inicialmente eu fiquei com muito medo. Eu fiquei com muito medo por conta que era algo muito grande. Nessa época eu era estudante, eu não tinha ainda concluído o nível superior, eu era estudante e estava muito nos começos e aí você fica meio que apreensivo. Foi nesse primeiro Seminário que eu me coloquei de fala, que eu me coloquei de corpo, de posição, de tom de voz. [...] Nos seminários, fomos compreendendo que tínhamos que fazer juntos. Tínhamos que fazer juntos, porque juntos a gente conseguia melhores resultados. O olhar para outro município, um município colaborador, ser um município parceiro, dava aquela ideia de: vamos fazer juntos? Acho que o grupo se colocava muito nesse lugar de 'eu não sei fazer, me ajude', uma rede que aprende.

O princípio do compartilhamento de experiências, elemento central do ADE da Chapada, alinha-se à concepção freiriana de ação dialógica como um caminho para a construção coletiva da educação, contrapondo a lógica meritocrática e competitiva vigente (FREIRE, 2001). A iniciativa pautada na dialogicidade evidencia que o regime de colaboração entre municípios pode fortalecer a partilha de experiências, condição essencial para o exercício democrático, pois, segundo Zitkoski e Nicolay (2018), a colaboração implica um diálogo contínuo sobre a transformação do mundo por meio de práticas coletivas e solidárias. Ao reconhecer e valorizar os saberes dos sujeitos – suas angústias, perspectivas e desafios –, constrói-se um conhecimento enraizado nas necessidades de quem vivencia o cotidiano pedagógico, fortalecendo a democratização das epistemologias e das relações sociais.

Para Ponce e Araújo (2019), é imprescindível assegurar a todos/as o direito a um conhecimento que fortaleça a dignidade humana, especialmente aquele produzido por grupos historicamente silenciados nos currículos escolares. Essa abordagem não apenas consolida a democracia, mas aprimora as relações sociais por meio da vivência democrática. Fundamentada na horizontalidade das relações, na valorização dos saberes emergentes dos/as educadores/as e no reconhecimento das diferenças, a troca de experiências reafirma a colaboração como princípio democrático essencial para a transformação educativa.

Pensar sobre a prática educativa: Princípio do aprender com o contexto de trabalho

A partir das entrevistas realizadas foi possível perceber a constituição de uma cultura de formação continuada pautada nos desafios vividos pelos/as educadores/as em seus contextos de trabalho. A dinâmica formativa assentada na reflexão sobre a prática despontou como elemento recorrente nos depoimentos coletados, conforme relato da professora Madrepérola: “Logo no início a gente começou a colocar como princípio metodológico da formação a tematização da prática. Nós fazíamos isso de maneira simples. Pegava uma situaçãozinha pequena da sala de aula e mergulhava para entender o que estava acontecendo ali”.

A análise de situações de sala de aula como fio condutor da formação continuada dos/as educadores/as do ADE da Chapada balizou um processo chamado por Freire (2001) de desvelar a prática, pois, segundo o autor, quanto mais se pensa sobre a prática, melhor se compreende o que se está fazendo, preparando-se para praticar melhor. Colocar a prática no centro da discussão formativa e analisá-la a partir da teoria reforça a acepção freiriana de que teoria e prática são indicotomizáveis, uma implica a outra em necessária, dialética e processual relação (FREIRE, 2001, p.95). Tal intenção de desvelar a prática fica evidente no depoimento da professora Cristal:

No início, as formadoras iam pra sala de aula, ficavam lá sentadas, assistindo. As meninas tinham que escrever tudo que elas estavam assistindo lá na sala de aula com a professora. A gente começou a fazer isso porque era preciso refletir sobre esse diálogo entre professores e estudantes. Eram feitas gravações das aulas, depois eram digitadas as falas do professor e do aluno, para que a gente pudesse analisar esse diálogo e compreender como as crianças aprendiam e como a gente iria ajudá-las a aprender.

Observa-se no relato a intenção de assumir a problematização do real concreto como eixo estruturador do trabalho formativo, ancorado em uma reflexão crítica sobre a prática (SAUL, 2015). Tal propósito de ação-reflexão-ação, percebido nas ações formativas do ADE da Chapada, segundo Gouveia (2012), ganhava impulso a partir da tradição criada de documentar as ações, exemplificada nos protocolos de registro do que era observado em sala de aula, conforme o depoimento acima.

A reflexão crítica sobre a prática também foi um elemento destacado por Zen (2014), ao analisar o processo de trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as de um dos municípios do ADE da Chapada. A autora observou que quando esses/as profissionais passaram a assumir a responsabilidade pela formação dos/as professores/as em suas escolas, as ações formativas eram planejadas com o propósito de qualificar as práticas educativas, tomando como ponto de partida as observações de sala de aula, os resultados das aprendizagens dos/as alunos/as e as discussões com os/as professores/as durante os encontros de planejamento e estudo. A articulação da formação com o contexto de trabalho pode ser percebida no relato da professora Lázuli, acerca do acompanhamento do trabalho dos/as coordenadores/as pedagógicos/as e professores/as de alguns municípios da região:

No processo de formação, a gente passou a filmar as reuniões de coordenação e filmar a sala de aula e se faziam os registros do professor e do coordenador. Isso tudo chegava ao espaço de formação e a gente analisava esse kit. Quando isso começou a acontecer, deu um fôlego enorme ao trabalho.

A gente via os professores tendo a possibilidade de refletir sobre o que fizeram, de pensar sobre os seus alunos, de colocar na mesa as problemáticas com seus alunos. A possibilidade de o professor construir um trabalho que não vinha pronto da Secretaria de Educação dizendo: “Aplique!”. Era um processo em que o professor se implicava para compreender o que os seus alunos precisavam.

A intenção de pensar sobre a prática, oportunizada nos espaços formativos, alinha-se mais uma vez às orientações freirianas de que quanto mais se pensa sobre a prática, mais se abre a possibilidade para que o/a professor/a compreenda o que está fazendo, preparando-se para fazer e pensar ainda melhor. Dessa forma, a relação teoria e prática na formação do/a educador/a configura-se como indicotomizável, uma não pode ser considerada sem a outra, uma implica a outra, em uma permanente relação dialética e processual (FREIRE, 2001).

Essa análise só se torna viável quando o currículo é compreendido sob a ótica da justiça curricular, conforme Ponce (2018), que o define como uma prática social pedagógica complexa, expressa tanto em um ordenamento sistêmico formal quanto na vivência subjetiva e social. Nesse sentido, a formação docente ocorre em uma dimensão experiencial, e refletir sobre o contexto de trabalho dos/as educadores/as implica, simultaneamente, reflexões curriculares. Assim, à medida que os/as professores/as se formam, conquistam condições para repensar o currículo, e ao problematizar o currículo, potencializam seu próprio processo formativo, evidenciando a relação dialética entre ambos. A indissociabilidade entre currículo e formação docente aparece no depoimento da professora Cristal, ao destacar a arquitetura pedagógica do ADE da Chapada.

Ao longo desse processo todo, na constituição das aprendizagens de todos esses conhecimentos do que se ensina e como ensina, nós fomos aprendendo essa construção desse currículo. Uma construção que foi sendo redesenhada com a perspectiva daqueles que vivenciavam sua prática. Temos sujeitos dentro do currículo que foram fundamentais, os meninos, os estudantes e os professores.

Uma arquitetura de formação continuada que reconhece o papel fundamental dos “sujeitos dentro do currículo”, no relato identificado como os/as estudantes e professores/as, reverbera nas formulações de Ponce (2018) ao destacar que há de considerar a importância dos sujeitos do currículo no engenho curricular, em um processo constante e cotidiano de exercício coletivo de construção de currículo de modo democrático e cooperativo em busca da justiça curricular. Um currículo indissociável da dimensão formativa dos/as educadores/as, um currículo como uma construção coletiva que conta com a participação de todos/as os/as nele implicados, participação como direito a ser conquistado e subjetivado nas políticas públicas curriculares (PONCE; ARAÚJO, 2019).

Ao aprender com o contexto de trabalho e problematizar, em diálogo, as teorias presentes nas práticas docentes, posiciona-se a favor da conscientização dos sujeitos. Nesse processo, os saberes individuais são reconhecidos, confrontados e articulados com outros conhecimentos, recolocando o/a professor/a no centro dos processos decisórios. Conceber o/a educador/a como sujeito do conhecimento e reconhecê-lo/a como agente histórico são elementos essenciais para fomentar o inconformismo diante dos arranjos sociais vigentes e estimular as rebeldias necessárias à mobilização social e política, abrindo espaço para a construção de um porvir alternativo.

Princípio da formação política e democrática do/a educador/a

Em um contexto político local coronelista e historicamente avesso à participação, a continuidade do ADE da Chapada como instituição participativa foi favorecida pela organização da sociedade civil, especialmente da classe dos profissionais da educação. Esse fortalecimento resultou da formação continuada implementada desde o início do Projeto Chapada, que contribuiu para a consciência dos/as educadores/as sobre a necessidade de lutar por seus direitos. A diretora Jade, em seu depoimento, destaca que, ao participar das ações formativas, compreendeu tanto seus direitos quanto os dos/as estudantes, reafirmando a importância de lutar por eles. Esse relato reforça que a profissionalização docente, ao problematizar a realidade e assumir o caráter político da formação técnica, abre caminhos para a conscientização e a formação política dos/as educadores/as, elementos essenciais para o fortalecimento de práticas democráticas, conforme a concepção da justiça curricular (PONCE; ARAÚJO, 2021).

Quando você vai se constituindo profissional, quando você passa por um processo formativo, você vai sabendo que você tem direitos, você também tem deveres. Então assim, como eu me torno, como eu falo? Eu lembro de uma frase que era assim: 'Formar cidadãos conscientes, autônomos', mais ou menos assim, como eu me constituo cidadão se eu não luto pelos direitos? Se eu não sei quais são os meus direitos, como profissional da educação, eu não vou atrás deles...

A formação continuada dos/as profissionais da educação, ancorada em uma perspectiva libertadora (FREIRE 2018; 2021), emerge como um catalisador da participação política nos municípios do ADE da Chapada. Esse aspecto é evidenciado no depoimento do professor Topázio ao destacar a leitura de Paulo Freire durante as formações como um marco transformador em sua trajetória. Suas palavras revelam uma profunda conexão entre a indignação frente às injustiças sociais e a capacidade de agir de forma crítica e consciente, reafirmando a ideia freiriana de que educar é um ato político e transformador.

Então, assim, ser educador é muito mais do que ensinar a ler e escrever. Eu entendi depois que eu fui ler Paulo Freire em algumas formações. Eu disse: 'Meu Deus do céu, tudo que eu precisava estava aqui', parece que foi encontro de almas, eu me identifiquei muito com ele. Porque ele era alguém que se revoltava contra a realidade. Mas não era aquela revolta que dizia assim: 'Vou me revoltar para sair xingando todo mundo', não. A minha revolta era porque a gente precisa fazer alguma coisa. E a gente vai fazer com aquilo que a gente pode, do nosso lugar. E era isso que eu então fazia [...] Fomos desenvolvendo a capacidade de refletir sobre a prática, de ver que esse era o conteúdo principal da formação, o ato de se pensar sobre o que se faz, sobre os resultados que se obtém. Então, a gente foi evoluindo, a gente foi enriquecendo nosso fazer e percebeu que não era algo que ficava só dentro das quatro paredes da escola não. A gente precisava passar daqueles muros, a gente precisava conversar e trazer a população para dentro da escola de forma participativa, de forma ativa mesmo nas decisões do dia a dia, não era só de forma pontual.

Essa reflexão conecta-se diretamente aos princípios freirianos que defendem a formação do/a educador/a como um compromisso histórico e crítico. Segundo Freire (2001), a formação não deve apenas instrumentalizar o/a profissional para a prática pedagógica, mas também prepará-lo/a para resistir às estruturas de opressão e para agir como agente de mudança. O processo formativo destacado no depoimento demonstra que a formação continuada no ADE da Chapada transcende o ensino técnico e alcança dimensões éticas e políticas, despertando nos/as educadores/as a consciência de que sua atuação deve ultrapassar os limites da sala de aula, envolvendo a comunidade em práticas democráticas e participativas.

Essa perspectiva articula-se à concepção de justiça curricular, que propõe a construção de um currículo alinhado às necessidades da realidade local e comprometido com a transformação social (PONCE, 2018). Trata-se de um currículo que reconhece e valoriza os saberes emergentes das lutas e das práticas sociais de grupos historicamente invisibilizados, democratizando o conhecimento para instrumentalizar todos os sujeitos na exigência e ampliação dos direitos sociais. Isso inclui, ainda, o direito à participação e à deliberação sobre questões políticas, atendendo às demandas de representatividade essenciais para a efetivação da justiça social, conforme propõe Fraser (2002).

Nesse sentido, a formação continuada no ADE assume um caráter conscientizador, ao não apenas formar educadores/as para o ensino, mas também promover a reflexão crítica sobre a prática docente, os contextos sociopolíticos e as implicações éticas de seu trabalho. Como Freire (2018) argumenta, é por meio dessa aprendizagem política que os/as educadores/as se reconhecem como sujeitos ativos na mobilização por mudanças estruturais.

O relato de Topázio também reforça a relevância da dialogicidade freiriana no processo formativo, evidenciada pela abertura para o diálogo entre a escola e a comunidade. Esse movimento de "transpor os muros da escola" ressignifica o papel da instituição educativa como espaço democrático, em que a participação comunitária deixa de ser episódica e se torna contínua e estruturante. Esse engajamento transforma a escola em um núcleo de organização e mobilização social, alinhado aos princípios da proposta da justiça curricular ao garantir que vozes historicamente marginalizadas sejam incorporadas nas decisões educacionais.

A vivência da formação política dos/as educadores do ADE da Chapada pode ser observada no relato do educador Ônix que conta o quanto aprendeu sobre participar democraticamente ao atuar como educador na Chapada, reconhecendo-se parte de um tecido democrático costurado a muitas mãos:

É tão surreal e é tão real que chegamos a levar 23 municípios da Chapada para Brasília em uma conferência popular de educação. Entramos em todos os ministérios da vida para pegar assinaturas. Colocamos uma tenda como se fosse um circo no meio da Esplanada dos Ministérios. Os policiais até ficaram com medo e disseram que nunca tinham visto uma mobilização como aquela, organizada de maneira tão pacífica. Invadimos Brasília, foram 15 dias no ano de 2013 para dizer: “Estamos aqui e é assim que nós queremos”. Nós impulsionamos a aprovação do Plano Nacional de Educação. A gente pediu por isso, a gente gritou por isso [...] A gente percebe em alguns municípios da Chapada a constituição de um tecido democrático ancorado no poder de decisão das pessoas. Por exemplo, em

Ibitiara, o plano de governo para educação do gestor que foi eleito foi construído a partir das vozes das pessoas da comunidade, das comissões dos conselhos. Aí você vê o sentido da democracia.

Perceber o sentido da democracia a partir da possibilidade de participação, da reivindicação de vontades, aponta para as premissas defendidas por Freire (2018) de que as classes populares, os/as educadores/as devem ser sujeitos da transformação política, revelando capacidade de militância e mobilização em direção a objetivos próprios. A coragem do enfrentamento expressa pelo professor Ônix dá pistas sobre a resistência vivida no sertão baiano.

O processo formativo de educadores, ancorado nas experiências dos sujeitos, nos territórios em que estão inseridos e nas lutas e resistências que travam no cotidiano, consolidou a formação política democrática como uma realidade concreta no contexto pesquisado. Fundamentada na democracia participativa como direito e no reconhecimento dos saberes que os/as educadores/as carregam, assim como nos inconformismos gerados pelas desigualdades sociais e nas lutas por reconhecimento, a educação política democrática emergiu no ADE da Chapada como um imperativo ético e urgente para a transformação social, sustentada pela esperança propositiva como necessidade ontológica (Freire, 2001). Estabelecer convergências éticas e políticas que apontem para outra sociedade é, portanto, uma prática formativa que integra as dimensões política, democrática e da justiça epistemológica, além de se configurar como conteúdo fundamental na formação docente.

Considerações Finais

O estudo sobre o Arranjo de Desenvolvimento da Educação da Chapada Diamantina revela a potência da construção coletiva e da formação continuada na transformação da realidade educacional. A experiência, marcada pela valorização da prática docente e pela construção de um currículo contextualizado, demonstra a importância de políticas públicas que promovam a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A análise do processo formativo evidenciou a centralidade da reflexão crítica sobre a prática docente, ancorada em uma perspectiva libertadora (FREIRE 2018; 2021). A articulação entre teoria e prática, promovida pela formação continuada, possibilitou a construção de um currículo capaz de responder às demandas e às especificidades do contexto local. A formação política dos/as educadores/as, por sua vez, contribuiu para o fortalecimento da consciência crítica e para a mobilização em prol de uma educação mais justa e democrática. Os processos formativos vivenciados no ADE da Chapada Diamantina demonstram a necessidade de investir em políticas públicas que valorizem a experiência dos/as educadores/as e que promovam a participação da comunidade escolar na construção de projetos educativos que respondam às demandas e às especificidades de cada território.

A experiência analisada também permite articular elementos essenciais para a elaboração de currículos de formação continuada de educadores/as, alinhando-os às dimensões da justiça curricular. Isso leva à

reflexão sobre quais processos de construção do conhecimento, cuidado e convivência democrática se tornam cruciais na formação docente, especialmente diante das reivindicações por justiça social e da necessidade de currículos escolares comprometidos com a democracia e a redução das desigualdades.

Considerando a dimensão do conhecimento, destaca-se a importância de reconhecer os/as educadores/as como sujeitos portadores de saberes e experiências que devem ser mobilizados como ponto de partida para qualquer ação formativa. Essa abordagem, orientada por uma prática crítica e reflexiva, afasta-se dos modelos baseados na mera transmissão de informações, estandardizados, enfatizando a construção conjunta e participativa de currículos que promovam a justiça curricular, a democracia e a redução das desigualdades. Em sintonia com a experiência analisada, que valoriza a formação política democrática enraizada nas lutas cotidianas, nos territórios e na esperança propositiva, essa perspectiva reafirma a necessidade de articular os saberes dos/as educadores/as com os princípios de uma educação política transformadora e comprometida com a justiça social.

Na dimensão da convivência democrática, ressalta-se a urgência de processos de formação continuada que permitam aos docentes conhecer e reivindicar seus direitos, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de conviver, pensar e participar politicamente. Para isso, é fundamental que os currículos formativos ofereçam tempo e planejamento para a construção de um saber/fazer político conscientizador, promovendo a formação de educadores/as dotados/as de subjetividades democráticas e inconformistas, capazes de se indignar com a exclusão e de atuar nos mais variados espaços coletivos de poder. Essa formação política, que integra conteúdo e prática, deve privilegiar espaços de troca e compartilhamento de experiências, onde a colaboração dialógica e o trabalho coletivo entre pares constituam os princípios essenciais para a prática formativa. Espera-se, assim, que as experiências vivenciadas durante a formação docente se reflitam na sala de aula, espraiando-se para a relação com os/as estudantes, na esperança de construirmos vínculos pedagógicos alicerçados na inconformidade, emancipação e na busca por uma educação libertadora.

No que se refere à dimensão do cuidado, é fundamental que os processos de formação docente estejam intrinsecamente ligados às condições de trabalho, ao investimento na infraestrutura das escolas e à integração com outras políticas públicas que garantam direitos essenciais, como saúde, moradia, segurança e alimentação. Assim, o processo de formação de educadores/as deve ser interpretado como parte integrante de um conjunto de políticas de cuidado voltadas à valorização e ao fortalecimento do desenvolvimento profissional dos/as professores/as.

Apesar dos processos relatados, cabe por fim destacar a fragilidade na continuidade das ações de cooperação entre os municípios do ADE da Chapada, que pode ser percebida diante do número flutuante de adesão à rede. Em 2002, o grupo era composto por 12 municípios, passando para 27 em 2005 e chegando a ter 32 municípios em 2010. Em 2021, o grupo voltou a ter 12 municípios integrando a iniciativa, tendo como principal objetivo a articulação em torno da formação continuada dos/as educadores/as da região e o fomento à mobilização sociopolítica pela educação, sob a articulação do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa

(ICEP)⁹. Tal flutuação pode exemplificar que a prática cooperativa intermunicipal em educação pode estar atrelada muito mais a uma política de governo do que necessariamente a uma política de Estado capaz de regulamentar e fomentar o associativismo territorial em educação.

Por fim, destaca-se o papel essencial de um Estado democrático no processo de formação continuada, orientado pela democratização do conhecimento, pelo fortalecimento das relações democráticas e pelo reconhecimento dos territórios como espaços férteis para a produção de saberes emancipatórios. Espera-se que essa experiência histórica bem-sucedida de formação técnica e política de educadores/as sirva como referência para outras iniciativas que almejem consolidar uma educação crítica, emancipatória e verdadeiramente democrática. Em um contexto em que a barbárie insiste em se aproximar, educar politicamente a sociedade torna-se não apenas uma necessidade, mas um compromisso ético inadiável para todos que aspiram um mundo mais humano, justo e democrático.

Referências

- ABRUCIO, Fernando L. Cooperação intermunicipal: Experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil. Curitiba: 2018.
- AMADO, Cybele; GENTILE, Paola. ICEP 20 anos: Lendo o mundo para escrever a vida. Seabra: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2017.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições, 2016.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 9, de 30 de agosto de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. Brasília, DF: Senado Federal, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8851-pceb009-11-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 maio. 2019.
- CHAGAS, Américo. O chefe Horácio de Matos. Salvador: Alba, 2012.
- COSTA, Thais Almeida. Política de currículo participativa em arranjo de desenvolvimento da educação (ADE): a experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da justiça curricular. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley.; PONCE, Branca Jurema. Política de currículo participativa e justiça curricular: A experiência da Mobilização Sociopolítica do ADE (Arranjo de Desenvolvimento da Educação) da Chapada Diamantina (BA). Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–22, 2023. DOI: 10.15687/rec.v16i1.66115. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/66115>

⁹ O ICEP foi criado para sistematizar e gerenciar as ações do ADE da Chapada, garantindo sua continuidade e expansão por meio de uma nova personalidade jurídica. Inicialmente focado no Arranjo da Chapada, ampliou sua atuação para outros municípios baianos, como Salvador, Camaçari e Vitória da Conquista, além de estabelecer parcerias em Pernambuco e Alagoas (AMADO E GENTILE, 2017).

COSTA, Thais Almeida.; ARAÚJO, Wesley.; PONCE, Branca Jurema. PNE, SNE e políticas curriculares nacionais: Lutas prioritárias em tempos de BNCC. Estudos em Avaliação Educacional, 35, Artigo e10475, 2024, <https://doi.org/10.18222/ea.v35.10475>.

CRUZ, Livia G de B. Educação e arquiteturas territoriais: possibilidades e limites para melhoria das condições de ensino e aprendizagem da educação pública brasileira. 2014. 248 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. A educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRASER, Nancy. Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

GONÇALVES, Luiz G. Prática/Teoria [verbetes]. In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOUVEIA, Beatriz. Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. 2012. 171 f. (Dissertação) Mestrado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

INSTITUTO CHAPADA DE EDUCAÇÃO E PESQUISA (ICEP). Entrevista: Cybele Amado – TV Capão. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2YlZXJo4gSI>. Acesso em: 14 out. 2021.

INOUE, Ana; OLIVEIRA, Cybele. Guia de Mobilização: Engajamento e participação na formação de territórios colaborativos. Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2016. Disponível em: http://institutochapada.org.br/mobiliza_responsivo/mob-autores.html. Acesso em 20 set. 2022.

LIMA, Ubirajara C.; NEVES, Tiago G. B. D. N. Regime de colaboração: duas experiências de organização cooperativa na área de educação. Educação (UFSM), v. 43, n. 3, p. 553, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27365>. Acesso em: 15 out. 2021.

OLIVEIRA, Cybele A.; MEIRELES, Cristina. Projeto Chapada: Uma experiência de ADE na Chapada Diamantina. In: ABRUCIO, Fernando L.; RAMOS, Mozart N. Regime de Colaboração e Associativismo Territorial: Arranjos de Desenvolvimento da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2012.

PONCE, Branca J. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. Currículo Sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J.; ARAÚJO, Wesley B. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e desprezo pelo PNE (2014 – 2024). Revista e Currículum, v. 17, p. 1045-1074, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 24 set. 2021.

PONCE, Branca J.; ARAÚJO, Wesley B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. Revista e-Currículum, São Paulo, v.19, n.4, p.1432-1459, out./dez. 2021. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/56413/38434>. Acesso em: 19 set. 2022.

- RIBEIRO, Neurilene M. Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais. 2014. 361 f. (Tese) Doutorado em Educação - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.
- SANTOS, Claudilson. A Chapada Diamantina: uma experiência arlequiniana de desenvolvimento territorial no Brasil. 2014. 161 f. (Dissertação) Mestrado Profissional em Desenvolvimento e Gestão Social - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SAUL, Alexandre. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 206 f. (Tese) Doutorado em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ZEN, Gionava C. A formação continuada como um processo experiencial: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- ZITKOSKI, Jaime J.; NICOLAY, Loinir T. Colaboração [verbetes]. In: STRECK, Danilo; R., Euclides.; ZITKOSKI, Jaime J. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, p. 89-91, 2018

Submetido: 26/02/2025

Aceito: 10/08/2025