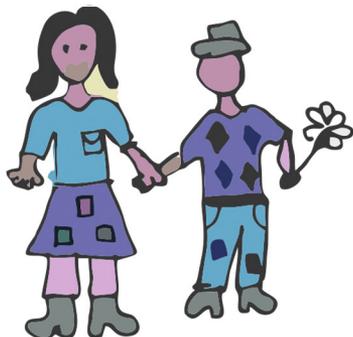
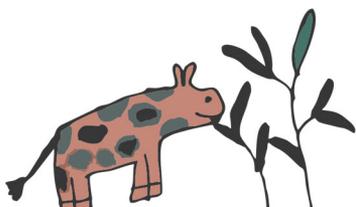


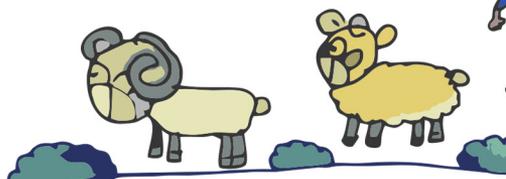
KIZE ARACHELLI DE LIRA SILVA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

UM ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO




editoraifrn



KIZE ARACHELLI DE LIRA SILVA

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

UM ESTUDO COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO



editora**ifrn**

Natal, 2021

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação

Milton Ribeiro

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Tomás Dias Sant'ana



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenadora da Editora IFRN

Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Avelino Aldo de Lima Neto
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Annaterra Teixeira de Lima
Cláudia Battestin
Claudia Pereira de Lima Parente
Danila Kelly Pereira Neri
Denise Cristina Momo
Diogo Pereira Bezerra
Elizomar de Assis Nobre
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Emiliana Souza Soares
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Gabriela Dalila Bezerra Raulino
Jean Leite Tavares
José Carlos Morgado

José Everaldo Pereira
Julie Thomas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Jalila Vieira de Figueir do Leite
Marcelo Nunes Coelho
Marcio Monteiro Maia
Miler Franco D Anjour
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Paulo Pereira da Silva
Rebeka Caroca Seixas
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lira
Sílvia Regina Pereira de Mendonca

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Supervisão de Revisão

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Revisão Linguística

Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



editoraifrn

Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.

CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br





Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

S586c	<p>Silva, Kize Arachelli de Lira. Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação [livro eletrônico] / Kize Arachelli de Lira Silva. – Natal : IFRN, 2020. 384 p. : il. ; PDF</p> <p>Inclui bibliografia e anexo. ISBN: 978-65-86293-80-7</p> <p>1. Educação do campo. 2. Educação – Teoria e prática. 3. Práticas pedagógicas. I.Título.</p> <p>IFRN/SIBi CDU 37.013(1-22)</p>
-------	--

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

INTRODUÇÃO 15

1 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 32

1.1 Reflexões sobre o contexto da formação docente e as práticas pedagógicas na educação do campo 45

1.1.1 A formação docente e o educador do campo 46

1.1.2 Práticas pedagógicas e a educação do campo 65

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO, TRAJETÓRIA, EPISTEMOLOGIA E POLÍTICA 86

2.1 Diferentes abordagens de território 93

2.2 Território da Educação do Campo: paradigmas em disputa 106

2.3 Traços históricos da Educação do Campo no Brasil 115

3 VIDA E FORMAÇÃO: O CAMPO NAS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES 144

4 O CAMPO NAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES 215

4.1 O campo-espaço delimitado 217

4.2 O campo-diferente do urbano 237

4.3 O campo-(con)texto 246

4.4 O campo-luta 263

5 CONCEPÇÕES DE CAMPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 281

5.1 A prática da prof^a Cida: elementos do território no campo político 285

5.2 A prática da prof^a Josy: quando elementos da organização social e política são silenciados 295

5.3 A prática da prof^a Maria e o currículo escolar extrapolando

os muros da escola 300

5.4 A prática do prof^o Netinho e o patrimônio histórico
“sentido” 304

5.5 A prática da prof^a Diana: o homem e o contexto ambiental
no sertão do semi-árido 307

5.6 A prática da prof^a Pérola: a cidadania e o papel dos
vereadores em destaques 314

CONSIDERAÇÕES FINAIS 318

REFERÊNCIAS 330

ANEXO 01

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA CIDA 351

ANEXO 02

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA JOSY 360

ANEXO 03

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA MARIA 362

ANEXO 04

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR NETINHO 366

ANEXO 05

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA DIANA 369

ANEXO 06

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA PÉROLA 373

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
E DE SIGILO 375

APÊNDICE B

MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO BRASIL 377

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Elisa de Lira Silva, que se foi durante o Doutorado. Mestreira em tempo integral, ensinou-me os primeiros passos na fé cristã e as primeiras letras. Por você, cheguei até aqui! Seu amor pulsa dentro de mim. A ti, dedico!

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis).

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

(Gilvan Santos)

PREFÁCIO

O convite para prefaciar o trabalho de Kize Arachelli de Lira Silva reflete o encontro de sua trajetória pessoal e seu comprometimento com a Educação de Campo com meu percurso docente. Encontramos-nos irmanados na busca em produzir conhecimento numa perspectiva de afirmação do direito à educação àqueles segmentos sociais perseguidos pela negação a direitos básicos como terra, trabalho e as condições mínimas para uma vida digna, dentre elas as populações do campo.

Esse encontro foi e é não apenas de ideias ou de atividades profissionais em comum, chanceladas por acasos ou proximidades institucionais, mas, principalmente, de almas, de compromissos, de partilha de desafios, de cumplicidade para com as lutas que teimam em colocar a Educação do Campo na agenda política e educacional, desafiando aqueles e aquelas que decretam, em pensamentos e atos, a “inadequação” da oferta de educação pública às populações que vivem em nossas florestas, às beiras dos rios, lagos e mares.

O trabalho de Kize Arachelli se soma com brilhantismo ao esforço de vários pesquisadores brasileiros no processo de gestação e consolidação do paradigma da Educação do Campo, indicando questões que não podem ser esquecidas se pretendemos construir, com segurança, caminhos para a elaboração de políticas públicas e também para empreendermos processos pedagógicos – dentro e fora das escolas – capazes de cimentarem a consciência do campo como território de vida.

E entre essas questões postas àqueles que se debruçam sobre a Educação do Campo está a discussão sobre os processos formativos dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Isso porque, em sua maioria, os professores e professoras das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo não vivem nas comunidades onde atuam e, por isso, em geral, não estabelecem relações mais viscerais com as problemáticas vividas pelos sujeitos com quem estão trabalhando. Suas pedagogias encontram uma dificuldade imensa de se encontrarem e se harmonizarem com as problemáticas que afetam os sujeitos que tornam viva aquela comunidade onde seu trabalho se materializa.

A título de ilustração, lembro-me da conversa que tive com a professora de uma turma de crianças de um assentamento de reforma agrária onde eu estava desenvolvendo minha pesquisa de doutorado. A comunidade, à época, encontrava-se imersa na colheita do sorgo, e parte das crianças seguiam para os lotes para ajudar seus pais e mães nessa que era a principal atividade garantidora de uma renda razoável por uns três meses. A professora se limitava a reclamar da ausência das crianças naquele período e a culpabilizar os pais e as mães. Era tudo o que ela conseguia captar, no contexto de uma rotina diária que se resumia a 40 minutos de ônibus da cidade até o assentamento, mais uma caminhada de 1 km do ponto onde descia, na beira da estrada, até a sala de aula, onde permanecia por cerca de 2h, até a hora de fazer todo o percurso de volta.

O sorgo, sua importância como fonte de renda básica para aquela comunidade, como motivo das ausências das crianças, como palavra a ser apenas decodificada, nada disso parecia estar posto na pedagogia daquela profissional.

Se parte disso pode ser debitado na conta de uma insensi-

bilidade pessoal, também reflete o fato de que nossos professores e professoras em atuação nas escolas do campo, em seus respectivos percursos formativos, estão sob a hegemonia de uma perspectiva na qual não há o diálogo entre a pedagogia e a vida que se gesta nos territórios. É como se a vida que pulsa e nos faz ser quem somos não tivesse autorização para transitar e ter posse do território escolar porque esse território se bastaria com o que ele mesmo define como sendo “sua” forma de vida.

E assim ocorre o isolamento da escola em relação ao seu próprio entorno. Em relação ao que seria o seu útero, dado que nele pulsam as condições vitais mais elementares. Dessa forma, nem a escola afeta o território – ainda que sua função social seja formar os sujeitos que sobre ele agem –; nem o território, que é a própria materialização das ações dos sujeitos (com seus valores, ideologias e imersões na concretude da vida), consegue afetar a escola.

“Só que não”, diríamos numa conversa mais coloquial e traçada na amorosidade de imersões mais profundas. Pelo menos o território, este *sempre* afeta a escola. Na história recente de nossa educação do campo, as escolas emergem – tal qual os pés de feijão, de milho, de tomate ou macaxeira – como desdobramento natural da presença de coletivos de trabalhadores que se organizam e colocam essa demanda aos poderes públicos. No cenário de nossas comunidades, as escolas não existem sozinhas, mas em razão das lutas por direitos que essas populações traçam como sentido para suas próprias existências.

Essa lógica se torna mais perversa quando pensamos que a nossa cultura pedagógica se deixa tomar por um conjunto de preceitos e preconceitos que associam a vida e os su-

jeitos do campo à noção de “atraso”, como consequência da dominação exercida pelo imaginário urbano-industrial que emergiu no Brasil, especialmente após a ascensão dos processos de mudança das bases econômicas e produtiva predominante no país, após os anos 1950.

O trabalho de Kize Arachelli se organiza em torno de um diálogo cuidadoso com seis profissionais, com os quais ela busca empreender uma viagem nas trilhas de suas respectivas concepções sobre “campo”, estruturantes e organizadoras das práticas pedagógicas que desenvolvem. Os movimentos analíticos que a autora se propõe fazer descortinam imagens, aguçam outras, se abrem para novas possibilidades, confirmam outras já antecipadas na literatura especializada sobre a Educação do Campo. Mas, principalmente, revelam as representações, as visões e os códigos que alimentam, dialogam e se conformam na relação que esses profissionais estabelecem com a realidade do campo, e com a qual eles mediam seu *fazerpensar* pedagógico.

Conhecer esse amplo espectro sócio-subjetivo que basila as práticas pedagógicas dos sujeitos, no contexto histórico-cultural de negação de direitos às populações do campo; de afirmação de um modelo urbanocêntrico de escola e de sociedade; e de necessária afirmação da legitimidade do campo como território de vida e de pulsação dos desejos mais generosos das populações que nele habitam torna-se um movimento fundamental no sentido de se apontar novos/outros caminhos para se pensar os processos formativos para professores que atuam na educação do campo.

O empreendimento da presente obra, de estabelecer laços com o conceito de “território”, nos apresenta uma pro-

ficua ancoragem que abre várias veredas epistemológicas não apenas para pensarmos os estudos na educação do campo, mas para nos debruçarmos sobre as bases de todo e qualquer processo educativo, na medida em que propõe, como questão mais ampla, o lugar do território em nossas concepções e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o que esse texto nos traz dialoga não apenas com a produção recente em torno do paradigma da Educação do Campo, mas também com o conjunto da produção teórica que, por exemplo, tem proposto que as escolas (urbanas) tenham como ponto de partida de seus projetos político-pedagógicos a própria cidade, a forma como esta se organiza, se apresenta, como é acessada e vivida pelos próprios habitantes. Ou seja, em ambas as perspectivas, mantém-se como pilar do processo a noção de território, seja no contexto do campo ou da cidade.

Ao trazer as histórias, concepções e uma aproximação com as práticas dos professores de escolas do campo de nosso estado, o texto de Kize Arachelli desnuda, com delicadeza e precisão, os fatores que se digladiam e se contraditam na construção de uma outra educação, nas marcas e cicatrizes que os profissionais revelam através das imagens, de seus memoriais, do diálogo nos grupos focais e em seus relatos de experiências.

As práticas que os profissionais nos relatam devem ser consideradas não como a expressão clara e viva da realidade, mas como representação que os próprios professores fazem dela. Há um conjunto de elementos da realidade que são filtrados nos relatos e que, por isso, tornam qualquer leitura deles refém do que foi dito e não dito pelos informantes. Essa limitação exige uma cautela mínima de quem lê, ao pretender fazer inferências, dado que todo relato e memória, de qualquer pessoa com quem dialogamos,

está atravessado pela condição de refém de uma “edição seletiva” que os sujeitos naturalmente realizam tanto ao exercitarem suas “memorações” contidas nos memoriais, como nos relatos de experiência.

Na medida em que devemos reconhecer que os relatos produzidos nos diálogos com os profissionais não são a própria expressão de suas respectivas práticas, mas a leitura que os falantes fazem delas, podemos nos embrenhar nesses conteúdos tanto exercitando nossas próprias análises – independentemente daquela que a autora nos traz –, como podemos exercitar o que poderia ser dessas práticas em outros contextos possíveis.

O texto que o leitor tem em mãos, pela sua consistência teórica, pelo cuidado com as trilhas metodológicas, pela escuta atenta dos seus parceiros de diálogo, e pela delicadeza de suas mãos, não nos leva apenas às brenhas das matas pedagógicas da comunidade de Boi Selado, do Sítio Olho D’Água do Mato, do Projeto de Assentamento Palheiros II e às vivências dos professores e professoras. Também nos possibilita sermos engolidos pela sua capacidade analítica e nos projetar a outras possibilidades pedagógicas, a entranhas, entradas e saídas outras, bastando, para isso, a generosa coragem dos que não se contentam com paradigmas que enclausuram o desejo e a pedagogia em categorias diminuidoras do pulsar da vida.

Alessandro Augusto de Azevêdo

INTRODUÇÃO

Esta obra é fruto de uma tese que apresenta o percurso de uma pesquisa de doutorado cujos principais elementos teórico-metodológicos localizam-se na temática da Educação Escolar do Campo, tendo como objeto de estudo as concepções de campo e as práticas pedagógicas de professores que atuam na educação básica.

No processo de construção da tese, foram problematizadas as concepções de campo dos professores, partindo do entendimento de que há relação entre tais concepções e os processos de ensino-aprendizagem construídos pelos docentes nas relações pedagógicas estabelecidas na educação escolar do campo. Segundo a Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008, a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos, caçaras, indígenas, entre outros.

Nas duas últimas décadas, a educação para as populações do campo tem conquistado terreno a partir dos movimentos sociais e das instituições que compõem a articulação nacional por uma educação do campo, tais como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Na-

cional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa articulação é um movimento crescente no Brasil, tendo como marcos a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em Luziânia/GO, no ano de 1997, e da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

A articulação tem conteúdo político, gnosiológico e pedagógico e vem sendo construída por sujeitos coletivos ligados diretamente às questões fundiárias e agrárias. Apesar das possíveis contradições e divergências, a articulação nacional tornou-se referência importante, por trazer à centralidade da discussão a temática da educação escolar do campo, impulsionando ações, estudos, pesquisas e políticas públicas referentes à escolarização dos camponeses, questão essa tão urgente na realidade brasileira. Destacam-se, como sujeitos dessa prática social, organizações e movimentos sociais populares do campo, somando-se a essas pessoas de instituições públicas, como universidades.

Os movimentos sociais como protagonistas na construção de uma proposta diferenciada de educação “no” e “do” campo nos instigam a perscrutar seu conceito, a fim de localizarmos, precisamente, a sua compreensão. Encontramos, nos estudos de Gohn (2011, p. 335), a demarcação epistemológica do que vem a ser os movimentos sociais, sendo estes encarados como

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas,

concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Considerando o caráter educativo dos movimentos sociais e, neste estudo, atentando para as contribuições e construções epistemológicas empreendidas pela articulação nacional, ressaltamos ser relevante analisar como os princípios e as diretrizes desse movimento vêm sendo concebidos pelos sujeitos envolvidos na educação básica escolar, sobretudo por aqueles que lidam diretamente com o aluno do campo.

As discussões fundamentam-se nos pressupostos da educação do campo e sua materialização, a partir das contribuições de Arroyo e Fernandes (1999), Caldart (2004a, 2004b) e Fernandes e Molina (2004), os quais tratam da complexidade da Educação do Campo como território produzido e marcado pela historicidade e pelas lutas dos movimentos sociais. Nesse sentido, as contribuições de Saquet (2009) acerca do conceito de território e as de Fernandes (1999; 2001; 2006) e Fernandes e Molina (2004) sobre os territórios da educação do campo nos auxiliam a compreender os conflitos e as tensões provocadas pela disputa de paradigmas na educação do campo. A discussão a respeito da formação docente e do educador escolar do campo toma como referencial as contribuições de Arroyo (2007; 2008) e Molina e Antunes-Rocha (2014).

Para elucidar nossa compreensão sobre o conceito de “concepção”, tomamos como base os estudos de Ferreira (2007) e Morin (2005), quando tratam do processo de elaboração conceitual, com seu movimento e materialidade. Em relação às práticas pedagógicas na educação do campo, delinearemos a nossa compreensão a partir de Sacristán (1998; 1999), Freire (1987; 1982; 1996; 2001) e Caldart (2003; 2004a; 2004b).

Esse contexto e objeto de estudo são frutos de experiências nas discussões realizadas como aluna da Iniciação Científica e do Mestrado no Grupo de Pesquisa Currículo, Saberes e Práticas Educativas, da Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujos trabalhos estão relacionados a cultura e educação; processos de construção de conhecimentos e saberes em diferentes contextos; práticas pedagógicas e curriculares para a educação de crianças, jovens e adultos; e processos de formação inicial e continuada da educação.

Soma-se a essas experiências a nossa atuação profissional, após a conclusão da graduação, no Ensino Fundamental, tanto na rede privada quanto na pública. Porém, a nossa área de atuação – a escola – mudou em 2006, em virtude da nossa inserção no quadro funcional do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER-RN), na função de pedagoga, no cargo de analista de extensão rural.

É preciso assinalar que essa experiência na Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) se traduz num processo de convergência entre capacidade técnica e educativa, já que visamos, em nossa função, construir junto aos agricultores e seus familiares conhecimentos e tecnologias rurais adaptados à realidade e aos saberes locais, mediante o princípio da sustentabilidade no território campestre.

Segundo Caporal e Costabeber (2007), a ATER é uma intervenção educativa longitudinal que se propõe, juntamente com os beneficiários da agricultura familiar¹, a permitir o desenvolvi-

1 Segundo a Lei da Agricultura Familiar (Lei 11.326, de 24 de julho de 2006) e a PNATER, consideram-se agricultores familiares ou beneficiários da agri-

mento de uma prática social da qual eles são os sujeitos, na busca da construção e sistematização do conhecimento. Além disso, a iniciativa leva-os a atuarem conscientemente sobre a realidade, com o objetivo de alcançarem um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável. Com isso, desfaz-se a imagem do extensionista como detentor de conhecimentos. Ele agora passa a trocar saberes com os agricultores, e, juntos, todos os envolvidos refletem sobre suas realidades, contraem informação, transformam-na em conhecimento e interagem no sentido de buscarem melhorias qualitativas em sua vida no campo.

Sob essa ótica, atua-se em diretiva à agricultura familiar, que, conforme Abramovay e Piketty (2005, p. 57), se caracteriza como sendo de “pequena produção, produção de baixa renda, de subsistência [...]”. Ampliando essa perspectiva, Veiga (2001 *apud* Bastos, 2006) atribui ao chefe da família a estreita relação entre trabalho e gestão de tais atividades.

A respeito disso, também Altafin (2003, p. 13) aponta:

[...] três características centrais: a) a gestão da unidade produtiva e os investimentos nela realizados são feitos por indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou casamento; b) a maior parte do trabalho é igualmente fornecida pelos membros da família; c) a propriedade dos meios de produção (embora nem sempre da terra) pertence à família e é em seu interior que se realiza sua transmissão em caso de falecimento ou aposentadoria dos responsáveis pela unidade produtiva.

cultura familiar os silvicultores, os extrativistas, os aqüicultores e pescadores artesanais, os assentados da reforma agrária, os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os povos da floresta e os seringueiros

O Decreto nº 9.064, de 31 de maio de 2017, que dispõe sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA), institui o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar e regulamenta a Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e empreendimentos familiares rurais, no Artigo 3º, definindo a UFPA e seus requisitos:

Possuir, a qualquer título, área de até quatro módulos fiscais; utilizar, no mínimo, metade da força de trabalho familiar no processo produtivo e de geração de renda; auferir, no mínimo, metade da renda familiar de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; e ser a gestão do estabelecimento ou do empreendimento estritamente familiar (BRASIL, 2017).

Junto a agricultores e agricultoras nas comunidades rurais, emergem questões ligadas à Educação, haja vista o trabalho da ATER ser realizado por meio de metodologias participativas, conforme preconizava Freire (2006), as quais objetivam fortalecer, ampliar e atualizar processos e metodologias de Assistência Técnica e Extensão Rural com abordagem participativa, visando promover o empoderamento dos agricultores familiares, a proposição e a implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento rural sustentável.

Tendo como princípios a ética, a interdisciplinaridade, a participação, a transversalidade, a coerência, a universalização, o compromisso, a interinstitucionalidade e o respeito às diversidades étnicas, culturais e ideológicas, as metodologias participativas possibilitam coadjuvação no processo de elaboração e execução de

planejamentos participativos, direcionados ao desenvolvimento rural sustentável e solidário, atendendo às políticas públicas voltadas para esse fim e público.

No contexto dessa atuação profissional, surgiu a oportunidade de participar do Curso de Especialização em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável, promovido numa parceria entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)² e a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), em 2006. Sob a orientação do professor Dr. Aldenor Gomes da Silva, na construção do trabalho de conclusão do curso, nossa pesquisa da realidade empírica analisou as conexões entre a Educação do Campo e o trabalho rural (SILVA, 2007).

Nossa investigação teve como cerne a observação das perspectivas dos jovens entrevistados sobre a educação escolar e sua realidade na comunidade rural em que vivem. Verificamos, então, idiosincrasias, anseios, aspirações, inquietações, caracterizações, conjecturas, em suma, as relações subjetivas daqueles jovens a respeito de si próprios, dos outros, do papel da escola e de sua própria comunidade. No momento da defesa da monografia da

2 O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criado através do Decreto n. 3.338/2000, foi extinto em 11 de maio de 2016 pelo Vice-Presidente da República, Michel Temer, por meio da medida provisória n. 726, de 12 de maio de 2016. Em 30 de maio de 2016, o decreto do Vice-Presidente da República, Michel Temer, no exercício do cargo de Presidente da República, nomeou José Ricardo Ramos Roseno para o cargo de Secretário Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Casa Civil da Presidência da República. A extinção do MDA implicou encerrar uma trajetória de 16 anos de conquistas dos agricultores familiares e assentados da reforma agrária, através de políticas reconhecidas internacionalmente, tanto que levaram um brasileiro à direção-geral da FAO (Food and Agriculture Organization – Agência da Organização das Nações Unidas-ONU), o agrônomo, professor e escritor José Graziano da Silva (com mandato em vigor desde 2011), que foi ministro extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome enquanto a pasta existiu, entre 2003 e 2004, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva como Presidente. Ele coordenou a elaboração do programa Fome Zero, dando também início à sua implementação.

especialização, a banca examinadora apontou possibilidades de desdobramentos dessa pesquisa, no intuito de aprofundar determinados aspectos da realidade empírica não previstos e explorados no recorte das análises dos dados. Dentre esses desdobramentos, inclinamo-nos a investigar os saberes docentes dos professores das escolas do campo e o contexto rural. A respeito disso, detalharemos mais adiante.

No ano seguinte, em 2008, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) nos selecionou para coordenar o projeto “Cultivando Saberes”, no Rio Grande do Norte. Esse projeto tinha a intenção de contribuir para o processo formativo de Agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural não estatal, isto é, pessoas que atuavam junto aos agricultores familiares (sindicatos, prefeituras, ONGs, cooperativas, associações e demais entidades de ATER) com pouca ou nenhuma formação específica no tocante ao trabalho com as famílias do campo.

Durante os processos formativos do projeto “Cultivando Saberes”, percebemos um crescente número de jovens atuantes nas comunidades, espessando fileiras na articulação, supervisão e monitoramento das políticas públicas de fortalecimento da agricultura familiar junto aos coletivos organizados. Associamos esse fenômeno à conjuntura de gestão nacional dessa época, referente à expansão dos recursos destinados à agricultura familiar. Mesmo com tensões, avanços e impasses do governo federal frente à manutenção dos investimentos e à prioridade dos meios a favor do agronegócio, no campo era evidente a ênfase dada à política de agricultura familiar e ao desenvolvimento rural a partir da aplicação dos seus principais instrumentos: o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais.

Essas evidências, compreensões e experiências formativas e profissionais nos provocaram a reflexão sobre a atuação da escola

nesse contexto rural. Segundo Sacristán e Gómez (1998), a escola é, por excelência, o lugar da socialização, e as estratégias que ela utiliza nesse processo privilegiam, por vezes, a reprodução das estruturas contraditórias e excludentes da sociedade industrial. A escola, em sentido amplo, agrega pessoas de origens, pensamentos e experiências diversas. As oportunidades de escolarização e o acesso ao saber científico sistematizado, bem como a articulação entre a materialidade da vida dos sujeitos, o simbólico e os contextos da realidade e dos saberes de suas próprias experiências – como pontos de partida e de chegada – no currículo escolar cooperam para a superação das desigualdades socioeconômicas.

Acreditamos que essa realidade da educação escolar realizada no campo, como política compensatória do Estado, pode ser mudada, garantindo aos camponeses a apropriação dos conhecimentos científicos, em articulação com os conhecimentos locais e das tradições. Para Saviani (1980, p. 51),

a função das instituições educacionais seria de ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.

Conforme Saviani (1980), promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de compreender os elementos que envolvem o seu contexto situacional, para que possa intervir nele, transformando-o no sentido da ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens. Somamos a essa reflexão a valorização da educação escolar percebida no cotidiano de nosso trabalho junto aos agricultores familiares, pois, em muitas

comunidades rurais nas quais atuamos, a escola é a única presença do Estado, como prédio e poder público.

A respeito do contexto situacional da educação, no Brasil, conforme relatório apresentado pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social³ (BRASIL, 2011), a média de estudos da população de 15 anos ou mais de idade na zona urbana era de 8 anos, enquanto no campo foi registrada uma média de 4,8, resultando numa desigualdade de 3,2 anos. A taxa de analfabetos na população de 15 anos ou mais, na zona urbana, era de 7,4%, contrapondo-se a 22,8% no campo, numa razão de desigualdade de 15,4%.

Esses dados demonstram que os indicadores de acesso, qualidade e permanência na escola refletem a desigualdade entre a escolaridade média no campo e na cidade. Somamos ainda a esse quadro a falta de reconhecimento da diversidade sociocultural da população rural e do direito à igualdade cívica e às suas especificidades educacionais, questões que são pleiteadas pelo movimento da articulação nacional por uma educação do campo.

No contexto educacional e das políticas públicas, a partir dos anos de 1997, vem crescendo um movimento que se pauta, também, na agenda política, no reconhecimento e na institucionalização de suas experiências de formação docente para capacitar educadores para a atuação junto à especificidade social e cultural dos povos que vivem no campo, conforme aponta Arroyo (2007), dentre eles o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (PPJCST), resultan-

3 O Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) foi criado pela Lei n. 10.683, de 28 de maio de 2003, que estabelece: “ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social compete assessorar o Presidente da República na formulação de políticas e diretrizes específicas, e apreciar propostas de políticas públicas, de reformas estruturais e de desenvolvimento econômico e social que lhe sejam submetidas pelo Presidente da República, com vistas na articulação das relações de governo com representantes da sociedade”.

te dessas reivindicações. Os professores participantes desta pesquisa atuavam no PPJCS T e participaram do processo formativo no Curso de Especialização em Educação do Campo, realizado em parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e a Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN).

Uma de nossas preocupações referentes à oferta dessa formação era conhecer quem são esses docentes, o que pensam e como organizam o trabalho pedagógico nas escolas do campo, tendo em vista que, com o advento dos concursos municipais para professores da educação básica, profissionais estão ingressando nessas escolas sem conhecer sua construção sócio-histórica, sem vínculo com essa realidade, correndo o risco de reforçarem estigmas e preconceitos hegemônicos decorrentes da dicotomia rural-urbano.

Nesse sentido, os estigmas reforçam os preconceitos entre os sujeitos que são diferentes, dada a diversidade social, étnica, racial, territorial, de campo, de cidade, geracional, de gênero, entre outras. Esses preconceitos entre os sujeitos do campo e os da cidade podem incitar e perpetuar estereótipos, os quais provocam distanciamento e isolamento de cada grupo em seu território. Na opinião de Bhabha (2005, p. 117, grifo nosso),

o estereótipo é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um *problema* para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais.

O problema apontado pelo autor referenda os resultados que constatamos na pesquisa para a construção da dissertação de

mestrado, no período de 2010 a 2012. Ao analisarmos, durante este estudo, os saberes de quatro docentes de uma escola pública do campo e suas perspectivas para esse contexto, alguns professores pesquisados incorreram no problema da estereotipação. Nas observações participantes em sala de aula e nas entrevistas individuais, foi possível perceber em alguns professores estigmas e preconceitos que predominam no imaginário social sobre a diversidade dos povos do campo.

Compreendemos o professor como um formador de opinião que possibilita a construção de identidades e de cultura. Nesse sentido, consideramos um risco para a diversidade do campo a negação da diferença, que gera desigualdades e adversidades para essa população, agravando, aumentando e reforçando as desigualdades históricas já existentes.

No recorte de tempo da pesquisa mencionada, essas questões não puderam ser mais aprofundadas. Além de evidenciar a estereotipia promotora de preconceitos, na pesquisa, os professores disseram desconhecer as Diretrizes Operacionais da Educação Básica da Educação do Campo (BRASIL, 2002). Compreendemos ser este um documento de referência para as ações educativas que se efetuam no campo e o desconhecimento dele pode ou não subtrair da docência o sentido político-pedagógico da educação do campo. Entendemos, ainda, que conhecer a legislação, ter a oportunidade de participar de processos formativos nos quais sejam discutidas a história, a trajetória da escolarização das populações do campo e as conquistas nos âmbitos jurídico e político podem colaborar para a redução do preconceito, do silenciamento e da negação da diversidade existente no campo brasileiro.

Mesmo assim, na dissertação resultante dessa pesquisa, as questões alusivas aos preconceitos e às distorções acerca do que é o campo foram consideradas como problemas a serem superados,

entre tantos que circundam a educação do campo, constituindo-se, dessa forma, num objeto pertinente para uma pesquisa. A compreensão do que é campo pelos professores que atuam nesse contexto se configurou, para nós, portanto, como um problema que mereceria atenção. Nesse particular, os estudos de Laville e Dionne (1999, p. 88) ressaltam:

Um problema de pesquisa não é, portanto, um problema que se pode “resolver” pela intuição, pela tradição, pelo senso comum ou até pela simples especulação. Um problema de pesquisa supõe que informações suplementares podem ser obtidas a fim de cercá-lo, compreendê-lo, resolvê-lo ou eventualmente contribuir para a sua resolução. [...] um problema não merece uma pesquisa se não for um “verdadeiro” problema – um problema cuja compreensão forneça novos conhecimentos para o tratamento de questões a ele relacionadas [...].

Partindo desse problema percebido por nós na pesquisa do mestrado, propomo-nos a investigá-lo no percurso do doutorado, para construirmos uma tese acerca da temática proposta. Em outras palavras, decidimos analisar as concepções dos professores sobre o campo e a relação entre essas concepções e as práticas pedagógicas, localizando a discussão no contexto histórico e político da ruptura com o paradigma urbanocêntrico⁴.

Esses elementos idiossincráticos da trajetória pessoal, profissional e acadêmica apresentados até aqui explicitam a nossa im-

4 O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico usado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo.

plicação com o objeto de estudo na construção desta obra, deixando revelar que esse processo de construção de conhecimento não se efetiva no broquel da racionalidade. Pelo contrário, o conhecer se estabelece a partir de outras dimensões: das motivações mais profundas do pesquisador, de seus desejos, de seus processos volitivos, de suas projeções pessoais, de suas ambivalências e contradições, de suas identificações, da materialidade de sua vida, de sua trajetória pessoal, de seu engajamento político, dentre outras.

Podemos mencionar que a relação do sujeito com o objeto de pesquisa propicia tanto o desvelamento do objeto como o desvelamento do sujeito (MARTINS, 1998). Por esse motivo, julgamos necessário apresentar as marcas às quais nossa trajetória foi nos conduzindo, de alguma maneira, até esta obra.

As questões mobilizadoras a que este estudo se propõe responder são: que concepções os professores têm sobre o campo? Quais elementos constituem essas concepções? Como elas se relacionam com as práticas pedagógicas desses professores? Para responder tais questões, a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, a partir da leitura e da análise dos memoriais acadêmicos dos professores, de entrevistas individuais semiestruturadas, de grupo focal mediado por imagens e da análise dos relatos de experiências pedagógicas bem-sucedidas dos professores participantes da pesquisa.

Seguindo o mote de imersão nesse estudo, elegemos, como objetivo geral, analisar as concepções dos professores sobre “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas. Circundando esse objetivo norteador, identificamos as concepções dos professores sobre “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas, relacionando-as com os mais recentes estudos a respeito do paradigma da educação do campo, enunciado a partir dos

anos finais da década de 1990 por movimentos sociais, coletivos, organizações e grupos de pesquisa ligados à temática.

Optamos pela abordagem sócio-histórica como referencial, uma vez que esta compreende o ser humano como sujeito, revelando sua dimensão ontológica, concreta e culturalmente marcada pela criação de ideias e consciência, que, ao produzir e reproduzir a realidade social, é, ao mesmo tempo, produzido e reproduzido por ela (FREITAS, 2002). Assim, buscando configurar o objeto deste estudo, entendemos ser necessário estabelecer relações constitutivas entre questões sociais, políticas, condições da docência, contexto situacional, prática pedagógica, infraestrutura das escolas e políticas educacionais, em especial as específicas para os povos do campo.

Consideramos que a temática acerca das concepções dos professores que atuam em escolas do campo será útil para os estudos e as pesquisas que vêm sendo realizadas na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Educativas do PPGEd/UFRN, no momento atual das políticas de formação docente dentro do Plano Nacional de Educação (2014-2024), sobretudo nesse contexto, em que se discute a política de Educação do Campo com maior veemência, demandando um conhecimento mais rigoroso de sua condição, tendo em vista a conjuntura política, econômica e social que se anunciou a partir do ano de 2014.

Ademais, poderá subsidiar estudos sobre problemas particulares, bem como sobre a problemática que norteia a educação do campo, principalmente no estado do Rio Grande do Norte, fornecendo, por fim, subsídios para a verificação da validação e/ou contestação das questões apresentadas, sobretudo de uma tese. Em linhas gerais, nossos principais argumentos para a sustentação da necessidade deste estudo, conforme explicitado até o momento, são:

1. A realidade da educação escolar do campo foi negligenciada, historicamente, e subsidiada por ações descontínuas e não propostas pela população do campo (para o campo e não DO campo);
2. A abertura política conquistada a partir do ano de 1998 para a discussão, formulação e implementação de políticas públicas para a educação da população do campo, baseadas nas experiências dos movimentos sociais enquanto sujeitos pedagógicos (CALDART, 2003).
3. A militância da articulação por uma educação do campo e a construção permanente do referencial teórico, criando e recriando processos educativos pelo coletivo do campo como protagonista;
4. Contribuir com os estudos sobre essa realidade, no que tange à materialização do direito à escolarização das populações do campo (desde a primeira infância até a universidade), notificado pela legislação (a partir de 2002) e com tendência de se tornar política pública.
5. O progressivo reconhecimento da importância da melhoria na educação escolar do campo, embora ameaçado pela onda conservadora que se anuncia, que pode aniquilar a esfera pública e violar os direitos sociais e humanos já assegurados nas legislações.

Todos esses elementos sociais, históricos e filosóficos até aqui apontados representam o nosso esforço em estabelecer conexões, mediações e contradições entre os fatos da realidade que constituem a problemática da educação do campo pesquisada. Isso posto, a nossa tese parte da premissa de que a concepção relativa ao

mundo campesino, segundo o paradigma da educação do campo (e não rural, como trataremos mais adiante), é condição essencial para a implementação de uma proposta educacional diferenciada e pautada em um paradigma contra-hegemônico, cuja essência *é marcada* pelo reconhecimento do direito à educação dos povos do campo e o fortalecimento do desenvolvimento sustentável, presente nas afirmativas dos movimentos sociais.

O exercício de refletir sobre a concepção de “campo” dos docentes e como ela repercute em suas práticas pedagógicas possibilita construir subsídios que fortaleçam as lutas e resistências dos movimentos sociais camponeses pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, considerando a sua diversidade, que inclui povos indígenas, povos da floresta, povos das *águas*, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme Zabala (1998), é na escola que, através das relações construídas a partir das experiências vividas, se estabelecem vínculos e condições que definem as concepções pessoais sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, implicando-se e sendo implicados tanto professores quanto alunos e demais profissionais da comunidade escolar. A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, compreendemos as práticas pedagógicas como o lugar onde estão representadas as ideias, os argumentos e as percepções acerca do mundo, dos outros e de si mesmo. Nas palavras de Sacristán (1998), o ensino incita uma série de imagens bastante comuns, relacionadas à linguagem e à experiência cotidiana. Por conseguinte, as práticas educativas são forjadas pelas experiências e pelos significados que dão sentido à atividade escolar.

Por meio de discussões e pesquisa sobre os saberes dos docentes do campo (SILVA, 2012) realizadas recentemente na nossa trajetória profissional e acadêmica, pudemos reconhecer a necessidade de uma política de formação conceitual específica para

esses professores, alicerçada no conceito histórico-cultural de campo. Tendo como objeto de análise os saberes dos docentes de uma escola pública do campo, a pesquisa aponta a urgência de revisar processos de formação permanente e continuada, vividos na escola, que contemplem as peculiaridades do ensino no campo, numa visão contra-hegemônica do urbanocentrismo. É essa questão, portanto, que problematizaremos no contexto desta pesquisa.

Esta investigação busca enfatizar a necessidade de problematizar a construção histórica do binômio rural-urbano que predomina na cultura hegemônica e no imaginário social, produzindo estereótipos e determinados axiomas que interferem no processo pedagógico. Acreditamos que o modo de se fazer educação pode levar a uma prática educativa libertadora ou conservadora. Se, conforme Freire (1987), não existe nenhuma prática neutra, logo, a pedagogia também não o é, pois é ela quem dá a direção às práticas educativas e formativas. Essa concepção de pedagogia orienta a nossa proposta de estudo.

Segundo Silva (2012), a discussão em torno do binário rural-urbano inicia-se na segunda metade da década de 1990, nos estudos da Sociologia, da Economia e, mais recentemente, da Geografia. As transformações recentes no mundo rural (pluriatividade, incremento das atividades não agrícolas, fortalecimento do agro-negócio e crescente atuação dos movimentos socioterritoriais) e na relação rural-urbano demandam a construção de análises e proposições que tratem da dimensão do universo rural, sua identificação, medida e caracterização.

Nessa construção, de acordo com Marques (2002), existem atualmente duas grandes abordagens sobre as definições de cidade e campo: a dicotômica e a do *continuum*. Na abordagem dicotômica, o campo é antagônico à cidade, enquanto na abor-

dagem do *continuum* a industrialização e as demais relações seriam elementos que aproximariam o campo da realidade urbana, numa perspectiva de diferenças de intensidades, de complementariedade e não de contraste:

Na segunda metade do século XX, com o avanço do processo de urbanização e com a “industrialização” da agricultura, ganham expressão os estudos que defendem a idéia de continuum rural-urbano. Ou seja, afirma-se a tendência a uma maior integração entre cidade e campo, com a modernização deste e a destruição de formas arcaicas. *Admite-se diferenças de intensidade e não contraste entre estes dois espaços, em relação aos quais não haveria uma distinção nítida, mas uma diversidade de níveis que vão desde a metrópole até o campo no outro extremo* (MARQUES, 2002, p. 100, grifo nosso).

As concepções de campo podem representar a identificação dos sujeitos com processos sociais, considerando formas, nexos e conteúdos assumidos em decorrência da diversidade de experiências vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa, em seus contextos socioterritoriais e históricos distintos.

Portanto, na análise das concepções sobre o campo e suas repercussões, faz-se necessário localizar a discussão frente ao contexto que será analisado. Sob essa ótica, compreendemos que, para além do antagonismo rural/urbano, esses dois espaços vêm sofrendo mudanças, sobretudo o meio rural. Por conseguinte, não acreditamos na urbanização dos espaços rurais, mas numa nova configuração, que os transforma e demanda do Estado a garantia dos direitos essenciais, tais como educação, saúde, moradia e lazer, conforme apontado por Piñeiro (2000, p. 10):

O primeiro passo na construção de uma nova visão é modificar a imagem por meio da qual o cidadão comum associa o espaço rural com o agrícola. Sem dúvida, o espaço rural deve ser visto como o âmbito no qual se desenrola um conjunto de atividades econômicas que excedem muito a agricultura. O espaço rural e os recursos naturais que estão nele contidos são a base do crescimento de atividades econômicas e sociais. É evidente que a atividade agrícola (incluindo a pecuária e as atividades florestais) são as principais. Não obstante, há um conjunto de outras atividades que tem uma grande importância, as quais, geralmente, estão relacionadas a um nível mais alto de desenvolvimento. Entre estas, as atividades vinculadas à agroindustrialização, o turismo e os artesanatos regionais, talvez, as de maior transcendência. Adicionalmente, a forma que se organizam e desenvolvem todas essas atividades econômicas incide na capacidade para cumprir importantes funções vinculadas à conservação dos recursos naturais e à construção do capital social, incluindo o funcionamento social e político das comunidades.

A figura socialmente construída sobre o campo como território do “antigo”, “atrasado” e subordinado à cidade produziu, por muito tempo, a ideia de que a educação escolar no campo deveria seguir esse paradigma urbano. As repercussões dessa inspiração resultaram na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as esferas públicas, como na saúde e, principalmente, na educação.

Decorrendo dessa visão, as ofertas de serviços são realizadas por profissionais urbanos que não possuem vínculos culturais com o âmbito rural, sem permanência e residência junto aos povos do campo, resultando em conflitos de diretrizes e princípios divergentes.

Essa visão norteou por muitos anos a política educacional no Brasil. Nesse sentido, o termo “educação rural” é tomado como referente ao “ruralismo pedagógico” vivido no Brasil, que data de antes dos anos de 1920. O ruralismo pedagógico é um movimento educacional que surgiu num momento de conflito entre a elite agrária brasileira e a elite industrial, no fim do século XIX e início do século XX. Esse período é marcado pelo processo de imigração estrangeira, estimulado, também, pela sua concentração nos incipientes centros urbanos do país, em meio à crescente industrialização e urbanização do Brasil.

A disputa entre a elite agrária e a elite industrial se dava nessa arena. Enquanto a elite industrial defendia que o destino do país eram a urbanização e a industrialização de cunho positivista – associadas à ideia de que urbano e indústria são progresso e, portanto, avanço e desenvolvimento –, a elite agrária argumentava que todo o investimento governamental deveria se concentrar no campo.

Nesse viés da elite agrária, surge um grupo de educadores, composto por Sud Mennucci, Carneiro Leão e Manoel Bergstrom Lourenço Filho, com vistas a retomar a formação do camponês e, por essa escolarização, fixá-lo no campo. Esse grupo provocou um movimento denominado “ruralismo pedagógico”, cujos princípios eram baseados na defesa da vocação agrária do Brasil, em razão de sua dimensão continental e de suas terras desocupadas. Nessa compreensão, o crescimento e o progresso do país se dariam através do desenvolvimento do campo, ou seja, pelo caminho agrário.

Para a consecução dessa missão, era preciso formar o homem do campo, preparando-o para exercer as atividades agrícolas e delineando, assim, os primeiros indícios e as claras intenções da educação rural no Brasil. “Na perspectiva dos preconizadores do ‘ruralismo pedagógico’, a escola rural deveria ser um aparelho educativo

organizado em função da produção” (CALAZANS, 1993, p. 26).

Nos períodos seguintes, a educação rural se configura a partir das experiências do ruralismo pedagógico, defendendo a ideia de que o homem do campo precisava de uma formação que assegurasse não somente a sua própria sobrevivência, mas também o aumento da produtividade agrícola para abastecer as cidades. A educação rural, nesse sentido, propõe para o campo um ensino específico, apoiado em materiais e recursos humanos próprios para essa realidade, com ênfase na produção de matéria-prima, na relação homem-produto e na manutenção da urbanidade do progresso, da indústria, do consumo e da competição, com um cunho positivista.

Desse modo, a função da escola – na perspectiva da educação rural – estaria marcada por valorizar a vocação agrícola de setor primário do Brasil, fixar o homem no campo e estar vinculada à produção. A ideologia da educação rural perdurou por todo o Estado Novo, constituindo a política demográfica (tais como a conhecida Marcha para o Oeste⁵, a segurança nacional e a colonização interna, empreendidas pelo governo federal da época, destinando à educação o papel de preparar a criança e o jovem do campo para o trabalho, numa lógica de produção agropecuária para o abastecimento das populações.

Em 1946, é publicada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório. Tinha como objetivo principal a preparação profissio-

5 A Marcha para o Oeste foi uma campanha lançada no Governo Vargas, em 1938, com o objetivo de diminuir os desequilíbrios existentes entre as diversas regiões do país, criando disposições favoráveis à vida rural e contribuindo, ao mesmo tempo, para incentivar a ida de populações pobres para o interior, além de favorecer a permanência do trabalhador rural no campo. A Marcha para o Oeste representou um aumento significativo da população do cerrado brasileiro sem, no entanto, promover o equilíbrio da distribuição populacional no país, que ainda hoje se encontra concentrada nas regiões próximas ao litoral.

nal para os trabalhadores da agricultura. O seu texto, em que pesem a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Nesse contexto de fomento ao ensino agrícola, no Rio Grande do Norte, em 1949, foi criada a Escola Agrícola de Jundiá, pela lei n. 202 de 12/12/1949, como Escola Prática de Agricultura, localizada na Fazenda Jundiá, distante 3 km da sede do município de Macaíba e 25 km de Natal. A Escola Prática de Agricultura foi transformada em Escola Agrotécnica de Jundiá pelo convênio firmado entre o estado do RN e o Ministério da Agricultura, em 09 de abril de 1954, ficando subordinada à Direção de Ensino Agrícola e Veterinário daquele Ministério.

Também no esforço de fixar o homem no campo e aumentar a produtividade rural, em 1948, foi criada a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, financiada pela Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico (AIA), entidade filantrópica ligada à família Rockefeller, como uma estratégia de provisão privada ou pública de serviços e de financiamento para os chamados “produtores rurais” mineiros.

Em 1956, fundou-se a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), com vistas a coordenar as diversas associações estaduais de crédito e assistência rural, entidades civis que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para a obtenção de crédito junto aos agentes financeiros, num esforço contínuo de viabilizar a permanência das populações no campo. No RN, os serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural surgiram em 27 de julho de 1955, através da Associação

Nordestina de Crédito e Assistência Rural (ANCAR), inicialmente nos municípios de Santa Cruz, São Tomé, São Paulo do Potengi e Currais Novos, coordenada pela ANCAR regional, sediada em Recife-PE, cuja proposta de ação visava o desenvolvimento socioeconômico do campo. Em 1975, a ANCAR foi extinta, sendo substituída pelas Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) em todo o país.

No início da década de 1960, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 4.024/1961, cujos principais enfoques são: a divisão de competências entre os entes federados; centralização normativa e descentralização administrativa; e responsabilidades da União, de estados e de municípios no financiamento da educação. Nessa época, mesmo o Brasil sendo expressivamente agrário, a LDB nº 4.024/61 considera somente necessária, para as escolas ou centros de educação da “zona rural” (Artigo 105), uma adaptação do homem ao meio, sem, entretanto, preocupar-se com as especificidades curriculares, da organização do trabalho pedagógico, do investimento, da infraestrutura, entre outros aspectos.

Ainda sobre a crescente expansão do ensino agrícola, podemos mencionar que, em 1967, no RN, inaugurou-se a Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), pela Prefeitura Municipal de Mossoró, mediante o Decreto n. 03/67 de 18 de abril de 1967, no dia 22 de dezembro daquele mesmo ano. Na sua fase de implantação, a ESAM teve o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) como entidade mantenedora e foi incorporada à Rede Federal de Ensino Superior, como autarquia, em regime especial, por meio do Decreto-Lei n. 1036, de 21 de outubro de 1969.

No início de suas atividades, a ESAM ofertou, apenas, o curso de Agronomia e, posteriormente, em 1995, ofereceu o curso

de Medicina Veterinária, únicos cursos no estado do Rio Grande do Norte até o ano de 2005, quando passou a ser a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), através da Lei n. 11.155, de 29 de julho de 2005, publicada no Diário Oficial da União no dia 1º de agosto de 2005, na seção 1, n. 146, oriunda de projeto de lei aprovado no Senado Federal em 13 de julho do mesmo ano.

Em 1969, na emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificavam-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, em garantir o ensino primário gratuito dos filhos (com idade entre sete e quatorze anos) dos empregados.

A década de 1970, mundialmente, foi marcada por um contexto de crises que refletem em um conjunto de mudanças administrativas e organizacionais no setor produtivo. Essas crises deram-se em função de diversos fatores, como, por exemplo, o esgotamento do padrão de acumulação capitalista, no qual o modelo de produção fordista/taylorista entra em crise; a crise econômica mundial; a crise do petróleo em 1973; a recessão econômica dos anos 1980; a crise de governabilidade do Estado; o processo de globalização; e o avanço tecnológico.

Na verdade, essas crises eram reflexos de outra ainda maior, a crise do capitalismo mundial, identificada, sobretudo, com o esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista, da administração keynesiana e do Estado de bem-estar social. As crises do sistema capitalista possuem um movimento cíclico e podem gerar mudanças que implicam uma nova forma de administração pública e refletem na redefinição do papel do Estado, compreendendo-o como uma organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, exercendo, assim,

entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social, segundo Afonso (2001).

No Brasil, em 11 de agosto de 1971, foi sancionada a Lei n. 5692, que estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e assenta outras providências. Não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. O seu texto propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a Lei 5692/71 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional.

O ideário da educação rural, no Brasil, perdurou por longos anos e somente a partir dos últimos anos da década de 1990, mais precisamente com as discussões realizadas durante o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997 – com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UnB) –, a educação destinada às populações do campo é posta em cheque. Nesse espaço de exposição das experiências formativas do Movimento dos Sem Terra (MST), foram realizadas reivindicações pelo direito de estudar no campo em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, a diversidade e a perspectiva de projeto defendido pelos sujeitos camponeses.

Como fruto dessas discussões e demandas, vislumbra-se a realização de um congressamento desses coletivos. Então, em 1998, foi realizada a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na cidade de Luziânia-GO, promovida pela articulação nacional. Na etapa preparatória dessa Conferência, surgiu uma

equipe nacional de apoio ao referido evento, focada na educação básica do campo e composta pelos principais sujeitos envolvidos nesse processo.

Os debates realizados na Conferência provocaram a necessidade da continuidade de encontros dessa equipe numa luta conjunta, dando prosseguimento ao processo iniciado e construindo, dessa forma, a sua organicidade. Assim, foi se constituindo a Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo (ARROYO e FERNANDES, 1999).

Na anunciação de um novo paradigma, a articulação nacional Por uma Educação do Campo, em oposição ao ideário da educação rural e fugindo das estereotípias adereçadas aos espaços rurais, concebe o termo “campo” fazendo referência ao conceito de camponês, com seu simbolismo político e histórico e representando uma diversidade de sujeitos que produzem conhecimentos – não somente bens de consumo – concretos e imateriais através de suas lutas de resistências, pautadas nas suas ideologias, que vêm alimentando comunidades e instigando a produção de políticas de autenticidade singular.

Nesse sentido, a concepção política e a expressão Educação do Campo adotam uma visão mais condizente com aquilo que as lutas e os interesses dos sujeitos do campo vislumbram como uma política de educação com formulações e implementações específicas. Para Caldart (2004a), a Educação do Campo está pautada nas seguintes características fundamentais:

- A formação humana vinculada a uma concepção de educação;
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à Educação;
- Projeto de educação dos e não para os camponeses;

- Movimentos sociais como sujeitos da educação do campo;
- Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
- Valorização e formação dos educadores;
- Escola como um dos objetos principais da educação do campo.

A partir dessas características, podemos afirmar que a educação do campo extrapola a ação pedagógica e alcança uma dimensão política na construção coletiva de um projeto de sociedade. Avaliando o primeiro decênio da educação do campo como construção epistemológica e política, o relatório apresentado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (BRASIL, 2012) – narra as contribuições do movimento da Educação do Campo, através da Articulação Nacional, a partir de suas lutas e resistências em fazer avançar o direito à educação para os povos do campo, das águas e das florestas em diferentes frentes de ação, entre as quais merecem destaque: a conquista de importantes marcos legais (ver Apêndice B) capazes de dar suporte à luta desse Movimento; os programas educacionais destinados a esses sujeitos sociais; a abertura de espaços relevantes no âmbito da produção de conhecimento nas universidades públicas (linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em Educação do Campo, Observatórios da Educação do Campo e Cátedra Unesco/Unesp de Educação do Campo); e a ampliação da capacidade de articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação, mais recentemente, do próprio Fórum.

Mesmo considerando esses avanços e desafios, há ainda a necessidade de demarcar a diferença entre os termos “do” e “no” campo. Isso posto, Fernandes (2002) assinala que a Educação *no* campo faz alusão a um modelo pedagógico ligado à tradição ruralista de dominação e à reprodução de uma escolarização que privilegia o modelo urbano como referência da monocultura do saber, enquanto a escola *do* campo está associada à proposta de construção de uma pedagogia, referenciando as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. O campo, nesse contexto, está imbuído de conteúdo simbólico demarcado pelas lutas dos movimentos sociais em prol dos camponeses, como bem colocam Fernandes e Molina (2004, p. 37):

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

O conceito de Educação do Campo, destarte, extrapola a dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as múltiplas dimensões formativas presentes na conjuntura social na qual os sujeitos do campo estão inseridos. Essa delimitação histórica e política do concei-

to de Educação “do” campo descrita por Fernandes e Molina (2004) é um alerta para a necessidade de afirmar diferenças entre a proposição compensatória da oferta de ensino endereçada às comunidades rurais e a produção de uma nova racionalidade da Educação a ser construída entre os povos do campo, como organizadores e protagonistas de sua própria história. Nas palavras de Freire (1981, p. 33):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Nessa transição, considerando a concepção de Educação do Campo que vem sendo construída ao longo desta década e meia e a preocupação com a efetivação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo – DOEPEC (Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) –, teóricos da educação exigem um esforço prioritário em relacionar o que pensam os professores que estão atuando nas escolas do campo e a materialidade de suas ações educativas, identificando as contradições que movem o contexto escolar e as tendências de sua transformação.

1.1 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir dos elementos conceituais que compõem os pressupostos da Educação do Campo – como um paradigma emergente no seio da educação brasileira –, passaremos a assinalar algumas

questões referentes à formação docente e às práticas pedagógicas sob esse novo prisma. No debate dos movimentos sociais a respeito do direito à educação como parte do projeto de desenvolvimento rural sustentável e solidário, a presença das escolas do campo e o trabalho educativo exercido por elas são pré-requisitos para esse intento, somando-se à formação docente pautada nas especificidades do contexto, que ganha sentido para a garantia do reconhecimento da diversidade e das necessidades dos povos afetados.

1.1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E O EDUCADOR DO CAMPO

A formação inicial e continuada de professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei n. 10.172/2001), bem como no PNE 2014, aprovado pela Lei n. 13.005/2014 para o período de 2014 a 2024 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica de 2002 e 2015.

A partir dos anos de 1990, a trajetória da educação vem mostrando que a proclamação de princípios, normas e diretrizes não tem garantido os direitos nas específicas formas de viver a multiculturalidade de gênero, classe, raça, etnia e território. Provas disso são as experiências presentes no contexto educacional brasileiro mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96.

Entretanto, experiências educativas têm sido vivenciadas no interior dos movimentos sociais e sindicais, demarcando a possibilidade de fazer educação na contra-hegemonia do paradigma urbanocêntrico, na direção de uma ampliação pedagógica no tocante à participação popular, ao reconhecimento e à reconstrução de identidades dos sujeitos sociais que vêm constituindo o campo. Nesse propósito, a formação de professores para atuarem no cam-

po é vista como responsabilidade pública, na qual a centralidade dos saberes dos professores sobre a construção histórica das escolas do campo, o sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo, além de outros temas da vida rural, passam a ser o eixo condutor dessa formação.

Em relação às políticas de formação de educadores do campo sintonizadas com a dinâmica social do campo, Arroyo (2007, p. 169) coloca:

Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes.

Essas constatações de Arroyo (2007) denunciam a preponderância, nos currículos de formação docente, do referencial de educação baseado na perspectiva estritamente urbana, ficando explícita a tradição de políticas de formação e normas generalistas. Discutindo sobre a possibilidade de os coletivos diversos repolitizarem a formação docente, Arroyo (2008) afirma que há paradigmas de docência que ignoram ou deixam em segundo plano as especificidades dos coletivos diversos. Nesse sentido, o autor defende que vincular formação e diversidade é uma maneira de politizar a formação:

Não se trata apenas de incluir pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas de *reconhecer a presença e as indagações* que vêm de militantes e lideranças dos movimentos sindicais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica. Esses, com sua diversidade-de-sigualdade expostas, abrem a pedagogia e a licenciatura a novas inquietações políticas (ARROYO, 2008, p. 32, grifo nosso).

Se antes das reivindicações e proposições a respeito da formação inicial e continuada de professores para atuarem no campo os licenciandos e bacharéis do campo – bem como os docentes leigos que já atuavam no campo – eram tratados como invisíveis e, portanto, destituídos de sua identidade campesina, a partir do redimensionamento crítico dos currículos de formação para a docência, esses sujeitos têm sua presença e reivindicações reconhecidas.

As reflexões de Arroyo (2007, 2008) sobre a formação docente consideram que ela é regida por diretrizes, leis e currículos generalistas. Quando são tomados padrões únicos para classificar indivíduos e coletivos (raça, gênero, classe etc.), tende-se a hierarquizá-los e polarizá-los ou, pior, introjetar nesses indivíduos e coletivos um sentimento de inferioridade e desigualdade, à medida que se exigem competências “indispensáveis” à formação do aluno.

Somando-se a essa questão da formação docente para o campo, as pesquisas de Gatti (2010) apontam que o Brasil tem necessidade de professores com formação satisfatória. Os dados revelam que cerca de 600.000 professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

Atentos a isso, movimentos, coletivos e entidades ligados à formação docente no Brasil fizeram eclodir debates que resultaram

na publicação da Resolução do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 9/2001, as referidas diretrizes de 2002 tinham como objetivo propor uma base comum de formação docente, baseada em competências a serem desenvolvidas ao longo do processo formativo no ensino superior. Elas regulamentam a integração entre a formação disciplinar e educacional e o estágio desde o início da formação. Porém, segundo Gatti (2010), essa integração acontece em poucos cursos de formação, agravando-se com a considerável quantidade de cursos que vêm sendo credenciados e autorizados sem que a Resolução do CNE/CP n. 1/2002 seja obedecida.

Essa Resolução é direcionada para todo professor, entretanto, quando examinamos as diretrizes curriculares para as licenciaturas de 2002, é possível ver que a comissão ignorou a dimensão didático-pedagógica dessa formação, fazendo permanecer a vocação para se formar bacharéis. Nesse sentido, consideramos que o conhecimento pedagógico não garante saber ensinar, mas abre possibilidades para a construção de práticas educativas conscientes em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Nas condições atuais, o professor recebe crianças e adolescentes que têm um entorno que as estimula, possuem acesso à informação e cultura e pertencem a grupos de influência, isto é, caracterizam-se como pessoas em desenvolvimento. Por essa razão, o currículo dos cursos de licenciatura deveria ter, obrigatoriamente, componentes curriculares referentes à psicologia do desenvolvimento e às práticas de ensino com seus fundamentos, numa proposta associada à compreensão de práxis e diferente do tecnicismo. Na opinião de Gatti (2010), a raridade da presença de cursos de licenciatura

com currículos que contemplem esses fundamentos tão essenciais à prática docente pode custar caro à educação escolar no Brasil.

Essa raridade provocou uma mudança na organização curricular das licenciaturas, traduzida na sua orientação curricular, a partir do instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, conforme explica Dourado (2015, p. 310, grifo nosso):

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de pedagogia, a serem desenvolvidos em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, *nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.*

Dessa forma, as DCN/2015 assinalam o reconhecimento da formação pedagógica para os licenciandos das áreas específicas do conhecimento. As pesquisas de Gatti (2010) mostram, ainda, que a proporção de estudos na área de metodologia e práticas de ensino é muito pequena na formação desse professor. Nos projetos pedagógicos dos cursos, a preocupação é formar especialistas nas áreas do conhecimento, e não professores. Esse fato foi aludido no processo de construção das DCN/2015. Analisando essas diretrizes, Dourado (2015, p. 309-310, grifo nosso) defende:

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e

prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento *do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos.*

Um dado alarmante das pesquisas de Gatti (2010) diz respeito ao fato de que as instituições privadas são as que formam a maioria dos professores, isto é, cerca de 80% dos licenciandos saem dessas instituições de ensino.

Em relação à formação de alfabetizadores, a pesquisadora constata que ainda não é percebida no curso de Pedagogia a vocação para essa formação. Em sua pesquisa, não foi encontrado o componente curricular de Alfabetização na maioria dos cursos. Quando ele existe, é uma formação mais teórica, na qual se discutem as contribuições de pesquisadores, com ênfase na psicologia educacional, não contemplando o processo de alfabetização em si. A disciplina de Educação Infantil foi encontrada somente em 25% dos cursos e suas ementas se remetiam à história da infância e à história da criança, mas não ao trabalho com a criança na pré-escola ou em creche (porque os professores terão que responder agora por crianças de 0 a 6 anos).

Essas constatações de Gatti (2010) se configuram como desafios para a formação de professores no Brasil. Acrescentamos a esses desafios, mais recentemente, o objeto pautado na Medida Provisória n. 746, de 2016 – agora, Lei n.13.415, de 16 de fevereiro de 2017 –, concernente à Reforma do Ensino Médio, na qual está prevista a atuação de profissionais sem licenciatura na educação escolar, exigindo-se estritamente um notório saber, conforme pode ser observado no Artigo 61:

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Mesmo diante da constatação da existência histórica de professores atuando sem serem licenciados ou sem possuírem a licenciatura correspondente à área de atuação, a definição trazida pela Medida Provisória n. 746/2016 legitima esse fenômeno e pode ser considerada um retrocesso em relação ao que estava antes previsto no Plano Nacional de Educação (2014) sobre a formação de professores, na meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam* (BRASIL, 2014, grifo nosso).

As metas consolidadas no Plano Nacional de Educação de 2014 abrem caminho para a postulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em 2015 (DCN/2015), embora seja evidente a confluência, nem sempre harmônica, entre antigos e novos interesses expressos no referido Plano. A exigência prioritária de uma formação específica para a atuação docente na educação básica gera embates, posteriormente, na promulgação da Lei n. 13.415/2017, sobre o sentido da formação para o trabalho docente, abrindo mão dessa especificidade na formação.

Ao contrário do preconizado no Plano Nacional de Educação (2014-2014), a Lei n. 13.415/2017, dessa forma, dá vazão e contribui para a perpetuação e a expansão da atuação de professores sem a devida formação, fato amplamente denunciado pelas comunidades de educadores representadas nos coletivos, tais como a ANFOPE⁶, ANPAE⁷, ANPED⁸, FORUMDIR⁹ e demais entidades representativas do contexto educacional no Brasil.

Quando discutimos a respeito da formação docente para a atuação nas escolas do campo, todas essas questões se tornam complexas. Como vimos anteriormente, a educação escolar no Brasil seguiu por matizes de precariedade, negligenciamento e exclusão.

É pertinente sublinhar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas em 2002, levaram os conselhos de cursos de graduação

6 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

7 Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

8 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

9 Fórum de Diretores de Faculdades e Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

de todo o país a se preocuparem e estabelecerem prazos para a reestruturação dos projetos de seus cursos de graduação.

Nessa primeira década dos anos 2000, testemunhamos a expansão, a interiorização e a democratização do ensino superior no Brasil. Ações como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o aumento da oferta de cursos superiores a distância e as políticas de cotas vêm exercendo papel importante na redistribuição de oportunidades de acesso ao ensino superior.

Segundo dados do censo da educação superior de 2010, publicado pelo INEP, entre os anos de 2001 e 2011, as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram: de 3.036.113, em 2001, passaram para 6.379.299, em 2010, representando um aumento de 110%. Com essa expansão, interiorização e democratização, as universidades públicas têm se preocupado cada vez mais em oferecer aos seus alunos uma formação sólida e crítica, propondo cursos com identidades – associadas ao território no qual elas se inserem – que procurem enfrentar as fragilidades e os vieses historicamente perpetuados e construir alternativas de formação profissional para o magistério.

No Rio Grande do Norte, no período de 2003 a 2016, as marcas da expansão do ensino superior no sistema federal foram registradas. Podemos citar, como exemplo, a mudança da Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária de Mossoró (ESAM) para Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), com novos *campi* nas cidades de Pau dos Ferros, Caraúbas e Angicos, além do *campus* de Mossoró, existente desde o tempo de ESAM. Inclusive, nesse *campus*, há o curso de licenciatura em educação do campo, iniciado em 2014, com habilitação para docência multidisciplinar nos

anos finais do Ensino Fundamental e Médio, mais especificamente, com as seguintes habilitações (à escolha do/da aluno/a): Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza. A UFERSA ainda conta com cursos de licenciatura nas áreas de Pedagogia, Letras (Inglês, Libras e Português), Computação e Informática.

Outro exemplo dessa expansão ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que, de 2 *campi* até o ano de 2005, conta, em 2017, com 21 *campi* espalhados em todas as regiões do estado, atuando, também, na formação inicial e continuada de professores, sobretudo nas áreas em que a carência de docentes é maior, como Matemática, Química, Biologia e Física. É importante destacar que o IFRN – *Campus* Canguaretama conta com o curso de licenciatura em educação do campo, com turmas iniciadas em 2016, ofertando formação docente para atuar na educação básica nas áreas de Ciências Humanas e Sociais ou Matemática, a critério do aluno no momento do ingresso.

Esse fenômeno se traduz na possibilidade maior de os sujeitos do campo terem acesso à formação universitária, em especial, para docência – da qual tratamos nesse item –, oportunidade historicamente negada. A presença de cursos de licenciatura em todas as regiões do Rio Grande do Norte significa a democratização na consolidação do direito de jovens e adultos de obterem uma formação universitária em seus próprios territórios, sem a necessidade de se deslocarem para outro lugar, como acontecia anteriormente.

É nessa conjuntura nacional que são publicadas, em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais no Diário Oficial da União, a partir da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essas Diretrizes norteiam, a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e, diferentemente das anteriores, estabelecem o prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os princípios que orientam a base comum nacional para a formação inicial e continuada são: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação. De acordo com Dourado (2015), analisando o contexto de produção e regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015,

a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (DOURADO, 2015, p. 304).

As disputas a que o autor se refere também são inerentes ao momento de discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, considerando um conjunto de esforços para se repensar a educação brasileira. As novas exigências em torno da formação dos professores resultam de uma conjuntura maior e expressam, também, que a educação é um mecanismo de regulação do Estado, numa perspectiva política de análise sobre a formação.

Essas Diretrizes de 2015 demarcam contribuições para a formação docente, em especial, atendendo às especificidades da educação do campo, como podemos perceber no parágrafo 7º do Artigo 3:

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a *educação escolar do campo* e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, *deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade* (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso).

As Diretrizes demarcam a necessidade de contextualizar a formação docente inicial e continuada, considerando a diversidade étnico-cultural da comunidade na qual ela está inserida e assumindo um compromisso ético e político em formar culturalmente as novas gerações. Essa contextualização e compromisso são reforçados no parágrafo único do Artigo 3 das DCN/2015:

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilom-

bola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - *promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam* e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - *atuar como agentes interculturais* para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (BRASIL, 2015, p. 8, grifo nosso).

A promoção do diálogo entre os professores em formação, como agentes culturais, e a comunidade, apontada no teor das DCN/2015, é considerada um avanço em relação à regulamentação da formação inicial e continuada para a docência do campo, por denotar uma proximidade com a matriz pedagógica da educação do campo, que concebe a educação como uma construção histórica, a partir das demandas dos povos do campo, na relação entre os saberes empíricos e os saberes científicos para constituir e produzir novos conhecimentos necessários a sua continuidade e reprodução imaterial.

Desde o início dos anos de 1990, a educação escolar exige um tempo de afirmação e de reconstrução de direitos. Analisando essa década, Cabral Neto e Macêdo (2006, p. 211, grifo nosso) afirmam:

Diante do processo de transformações ocorridas na sociedade brasileira em que se reorganiza a estrutura social, política e econômica vigente, *as reformas educacionais, implementadas principalmente a partir dos anos de 1990, destacam o papel dos professores, concebendo-os como os principais agentes materializadores das políticas educacionais.*

Esse papel dos professores no processo de consolidação das políticas públicas educacionais, em relação à alfabetização de jovens e adultos, à educação superior e à educação profissional, e de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do campo emana novas exigências, advindas do contexto nacional mais amplo, evidenciando também que a educação é um mecanismo de regulação do Estado, numa perspectiva política de análise sobre a formação.

Os encontros e debates promovidos pela Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo e as experiências formativas consolidadas no seio dos movimentos sociais e sindicais do campo notificam a necessidade de uma formação de educadores do campo diferente da perspectiva tradicional, como território de/em disputa, para o fortalecimento da interculturalidade e da garantia de direitos. É nessa compreensão que Molina e Antunes-Rocha (2014) assinalam a urgência de que a formação docente considere que

o educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 227).

Nesse entendimento, os movimentos de luta por uma educação do campo inauguram reinvenções de trajetórias de formação docente, cuja principal fundamentação está alicerçada tanto na

concepção de formação humana em todas as suas dimensões quanto em tempos e espaços educativos construídos nas experiências de educação do campo, como, por exemplo: PRONERA/Pedagogia da Terra; Pedagogia do Campo; Pedagogia das Águas; PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo); Pedagogia da Alternância (casas de famílias rurais e escolas de famílias agrícolas); Licenciatura em Educação do Campo; Residência Agrária; PIBID-Diversidade (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência); Ação Escola da Terra; e Residência Docente, esta última ainda em construção. Vejamos como se definem essas experiências:

- PRONERA/Pedagogia da Terra: formação de assentados da reforma agrária para o exercício da docência;
- PROCAMPO: destinado a formar sujeitos camponeses para atuarem nas escolas do campo, nas turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- Pedagogia da Alternância: as Casas de Famílias Rurais (CFR) e as Escolas de Famílias Agrícolas (EFA) são consideradas centros de formação com organização curricular em regime de alternância, compostas por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo-Escola, nas universidades públicas, e Tempo-Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem dos educandos;
- Licenciatura em Educação do Campo¹⁰: tem por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Or-

10 A Licenciatura em Educação do Campo, no Brasil, teve seu Projeto Piloto na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com apoio do PRONERA, e serviu de lastro para a criação, posteriormente, do PROCAMPO.

ganização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. Os cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e não escolares;

- Residência Agrária: cursos de especialização para formar profissionais das ciências agrárias que tenham uma formação para trabalhar com agricultura familiar camponesa, tais como agrônomos, zootecnistas, engenheiros florestais, médicos veterinários, entre outros.
- PIBID-Diversidade (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência): aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.
- Ação Escola da Terra: formação continuada para os professores das escolas do campo e quilombola, vinculada ao Eixo 01 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), realizada em parceria entre uma instituição federal de ensino superior e as redes municipais e estaduais de ensino.
- Residência Docente¹¹: contempla licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura, tendo a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas. Ao final dos dois períodos de residência, será emitido o Certificado de Especialista em Docência da Educação Básica, que será considerado equivalente ao título de pós-

11 Segundo o Projeto de Lei do Senado n. 6, de 2014, de autoria do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES), a CAPES e os conselhos de educação estaduais e municipais definirão normas complementares para a residência docente, inclusive quanto ao credenciamento de escolas de educação básica e ao processo de seleção de candidatos à residência.

-graduação lato sensu para fins de enquadramento em planos de carreira do magistério público.

Esses cursos de ensino superior, de formação inicial e continuada, voltados aos sujeitos do campo, vêm produzindo transformações em diferentes dimensões, seja no próprio espaço territorial onde vivem, seja no interior das próprias instituições formadoras.

Essas trajetórias de formação docente para o campo, construídas pelos coletivos do campo e institucionalizadas (em parte) pelo MEC, apontam para o Estado que a formação docente do professor do campo é responsabilidade pública, ou seja, deve ser, efetivamente, assumida como política de Estado.

Nesse sentido, as demandas que emergem do campo devem ocupar, progressivamente, espaços nas políticas de formação docente, garantindo conhecimentos específicos para o exercício da docência no/do campo e vinculando-se a projetos sociais e econômicos do território camponês que vislumbrem o desenvolvimento do campo com relação direta entre formação, produção, educação e compromisso político. Face a essas demandas, é urgente garantir a existência de escolas e educadores do campo no campo, sobretudo, com a permanência de um corpo estável de educadores.

Acrescentamos a esse ponto a necessidade apontada por Arroyo (2007) quanto à preocupação em torno da formação docente, referente aos elementos que surgem, a partir dos anos de 1990, como demandas para pesquisa e propostas de currículos dos cursos de formação, em consonância com as conquistas dos movimentos sociais do campo na proposição de uma nova racionalidade para o contexto educacional campesino.

Entre conquistas e avanços resultantes do debate da Educação do Campo estão os já mencionados programas de formação

docente, alicerçados nessa racionalidade. Mesmo assim, nos âmbitos educacionais estaduais e municipais, embora haja um corpo docente concursado, estável e titulado para atuar nas escolas do campo, mecanismos de favorecimento e de barganhas que datam desde a era colonial no Brasil ainda são presentes, distando dos avanços que foram conquistados em relação ao trato dos profissionais das redes e escolas urbanas. A organização do quadro docente das escolas do campo, no qual predomina a rotatividade dos professores, é um estilo a ser superado com urgência, como condição prévia à conformação de políticas públicas de Estado para a educação do campo.

Um longo caminho ainda se vislumbra, apesar de tantas conquistas. A institucionalização das experiências formativas para a docência do campo, com suas características e dimensões particulares, apresenta novos desafios, abrindo outro ciclo de consolidação das políticas de formação inicial e continuada para professores do campo. A respeito disso, Molina e Antunes-Rocha (2014) analisam a conjuntura dessas políticas, sobretudo, a partir de 2012, e os elementos para se pensar a formação desses educadores do campo, num anunciado tempo de crise e ingerência ideológica na gestão do estado brasileiro.

Um dos desafios impostos à formação inicial e continuada dos educadores do campo refere-se à necessidade de ampliação das lutas contra o atual modelo de desenvolvimento, que, principalmente, trata a educação enquanto mercadoria para atender aos interesses de grupos econômicos representados por fundações educacionais e institutos empresariais, em nome de um padrão de qualidade, com o tom da política neoliberal e conservadora.

Se, reconhecidamente, avançamos na institucionalização das experiências formativas para a docência no campo, é preciso, por outro lado, garantir tanto a permanência dos professores nas

escolas das comunidades rurais quanto o não fechamento das unidades de ensino existentes. Outro cuidado nessa permanência é assegurar estratégias formativas aos docentes licenciados que já estão atuando nas escolas do campo. Nas experiências de formação continuada para professores do campo, é comum o reclame em relação à baixa oferta e ao desinteresse, por parte das redes estaduais e municipais, de promoção de cursos de formação específica para esses profissionais.

Os processos de formação continuada, em diferentes espaços/tempos, devem empreender um esforço coletivo na transformação das “escolas rurais” em escolas do campo, privilegiando aqueles docentes que não passaram por uma formação inicial de currículo atualizado em relação às propostas do paradigma da educação do campo para consolidar, dessa forma, a educação do campo como projeto de classe.

Outro desafio no âmbito da formação de educadores da educação do campo diz respeito às dificuldades sentidas pelos egressos dos cursos em relação à sua inserção, através de concursos, no sistema público de ensino, visto que o perfil exigido ainda não contempla as especificidades e habilitações desses professores recém-formados. Tal fato mostra que, em muitas regiões do país, as redes estaduais e municipais, detentoras do maior número de escolas do campo, ainda não reconheram a visibilidade dessas formações e a importância delas como uma das estratégias para se operar a melhoria na qualidade do ensino nessas escolas.

Conforme Molina e Antunes-Rocha (2014), um dos desafios que a formação para o educador do campo coloca, para os próximos anos, é o fortalecimento de um espaço político de articulação entre esses cursos. Na anunciação de um desmonte à educação pública, é urgente promover permanentemente espaços de

troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior unidade à matriz formativa por ela proposta (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Essas questões até aqui apontadas estão imbricadas. Elas influenciam diretamente os aspectos endógenos da escola do campo, apontam para outras questões relacionadas aos professores que atuam no campo e nos instigam a conhecer esses profissionais, o que pensam sobre o contexto do campo e como essas concepções se relacionam, positiva ou negativamente, no processo de ensino-aprendizagem na realidade escolar, objetivo desta pesquisa.

1.1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tendo em vista que esta obra apresenta discussões acerca das concepções de campo de professores que atuam em escolas do campo e de como essas concepções se relacionam com as práticas pedagógicas descritas por esses professores, foi necessário nos debruçarmos sobre a prática pedagógica no âmbito da educação do campo. Apesar de não ser possível observar as práticas em sala de aula, nossa proposta foi analisá-las sob o prisma das concepções de campo dos professores, partindo do relato deles próprios. Sendo assim, consideramos ser pertinente apresentar o aporte teórico que respalda a nossa visão sobre a prática pedagógica, o qual subsidiou as análises em questão.

As práticas pedagógicas são referenciais de análise importantes para compreendermos como as concepções de campo dos professores vão se materializando em ações nos aspectos organizativo e político do ensino e da aprendizagem na educação escolar. A existência humana envolve conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos e culturais que vão se constituindo em esquemas de pensamentos sintetizadores e organizadores das experiências.

Por essa razão, é preciso deixar clara a nossa compreensão a respeito da prática pedagógica, a fim de tornar o estudo ancorado e coerente com os referenciais teóricos que assumimos.

Ao nos debruçarmos sobre as práticas pedagógicas de professores que atuam na educação do campo, inicialmente, indagamos o que são práticas. Buscando o significado que o termo assume, encontramos que a palavra “prática” é originária do grego *praktikē* e sua etnologia é polissêmica. Segundo o Dicionário Básico de Filosofia (2001, p. 155), prática “[...] diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva”; ou ainda: “razão prática”, não do conhecimento, mas da ação, da moral na qual o limite para se conhecer a razão é o fenômeno, sendo essa compreensão originária da metafísica de Immanuel Kant. Na filosofia de Kant, a realidade em essência, o númeno¹², é-nos inacessível, visto que a razão humana somente tem acesso ao fenômeno, ou seja, àquilo que é aparente. Nesse entendimento, a problemática da consciência e da subjetividade ganha centralidade na metafísica, conforme o pensamento moderno.

Ação, aplicação, concretude e fenômeno postulam o que vem a ser “prática” em seu sentido mais amplo. De um modo geral, o termo “prática” vai assumindo significações diversas, procurando expressar a experiência adquirida pela ação do sujeito, opondo-se ou articulando-se ao teórico.

Norteados por nossos pressupostos teórico-metodológicos, à procura de mais esclarecimentos a respeito do campo

12 Para Immanuel Kant, o númeno é a realidade tal como existe em si mesma, de forma independente; um objeto incognoscível. Para saber mais, indicamos a leitura de ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. História da Filosofia, v. 3, 6. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

de significação do termo “prática”, encontramos em Marx uma perspectiva na dimensão da realidade concreta.

Para melhor compreender o sentido da práxis na perspectiva marxista, encontramos em Vázquez (1997) uma rica análise do que vem a ser a práxis em Marx. Para Marx, a práxis pode ser identificada como “categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5). Vázquez se refere ao marxismo como filosofia e considera que este, superando o idealismo alemão¹³ meramente teórico de Hegel e Feuerbach, concebe práxis como a atividade humana que produz objetos, não se restringindo ao caráter utilitário que designa o termo “prática” na linguagem ordinária:

A relação entre teoria e praxis é para Marx teórica e prática: prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

A prática, na perspectiva marxista, é engendrada por intermédio do conceito de práxis, numa relação dialética entre o homem e a natureza. Nessa relação, o homem, ao agir na natureza, transforma-a e transforma a si, na dimensão da realidade concreta, localizando-se em sua historicidade. Com a máxima “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, Vázquez (1977) explica que a prática, na compreensão da práxis, não tem um fim em si

13 Na análise de Vázquez (1997), a filosofia, até então, se preocupava com a interpretação. O autor cita Marx (sobretudo, na Tese XI), quando este afirma que “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se é de transformá-lo” (MARX apud VÁZQUEZ, 1997, p. 177).

mesma. Aqui, o conceito de atividade não se refere à justaposição ou à desarticulação de ações. A atividade, tal como o autor afirma, corresponde a atos singulares articulados e estruturados, numa totalidade, resultando na modificação da matéria-prima.

Nesse viés, a atividade humana somente acontece quando esses atos para transformar o objeto têm como ponto de partida a intencionalidade e terminam com o produto concreto. Nesse sentido, a atividade humana difere de qualquer outra atividade meramente natural, visto que implica intervenção da consciência. Desse modo, a práxis como atividade está em função da produção da vida econômica e social do sujeito. Intenção e ação, no âmbito da práxis, transformam a natureza, a sociedade.

Os estudos de Vázquez (1997) permitem estabelecer relações entre a práxis compreendida por Marx e os pressupostos da prática pedagógica na educação do campo, notadamente, marcando sua historicidade. No processo de construção do projeto político-pedagógico da educação do campo, sobretudo, das ações empreendidas pelos movimentos sociais, configuramos essa proposta como uma politicidade transformadora, tanto no sentido ontológico quanto na direção epistemológica do mundo rural. A educação do campo, conforme a concebemos, estaria por denunciar os mecanismos hegemônicos do pensamento urbanocêntrico para possibilitar e consolidar alternativas para um projeto de educação, de sociedade e de vida no campo diferenciado, nesse movimento histórico da relação campo-cidade.

Após essas considerações a respeito da prática, passamos a articulá-la ao universo escolar, lócus deste estudo. Quando situamos a prática na escola, ela provoca compreensões singulares sobre a sua efetividade, concretude e materialidade. Por essa razão, começaremos por abordar a Pedagogia enquanto arena, apontando

suas características para situarmos mais precisamente a nossa discussão em torno da prática pedagógica.

Conduzindo-nos pela busca da compreensão do termo Pedagogia, verificamos que na Grécia antiga *Paidagogia* denominava o serviço de acompanhamento e vigilância do jovem e o *paidagogo* era o guia das crianças para que aprendessem as primeiras letras e o cultivo do corpo. Ao longo do tempo, o termo Pedagogia segue evocando semântica diversa, fruto da influência dos contextos históricos.

Encontramos em Cambi (1999) os elementos da historiografia em torno de sua constituição. O historiador caracteriza a trajetória da Pedagogia como ideologicamente orientada, teoreticista, unitária, linear, mantenedora e/ou reprodutora do passado. Segundo Cambi (1999), desde os anos de 1950, 1960 e 1970, os eventos pedagógico-educativos rescindem modelos anteriores e vão assumindo características mais problemáticas e pluralistas. Para ele, nesse horizonte, o conceito de Pedagogia é ampliado para o conceito de Educação com a noção de ser esta tanto um conjunto de práticas sociais quanto uma afluência de saberes. Na perspectiva de Cambi (1999), essa mudança foi decisiva, tornando a Educação mais rica e orgânica e marcando, assim, a transição da Pedagogia à Educação em relação à sua historiografia. É nesse viés da “Pedagogia Educativa” que alicerçamos nossa compreensão sobre o que denominamos prática pedagógica na educação escolar do campo.

Direcionando o nosso olhar quanto à educação escolar do campo, essa prática pedagógica se apresenta com suas especificidades, cujas linhas fundantes buscamos em Sacristán (1998; 1999), Freire (1987; 1982; 1996; 2001) e Caldart (2003; 2004a; 2004b). Nossa intenção não é trazer as ideias desses estudiosos para um confronto, mas, tendo como referência seus estudos, intentamos

abordar a prática pedagógica sobre as diferentes perspectivas, buscando convergências entre elas.

Quando situamos a discussão sobre “prática” no âmbito das ciências sociais e, mais precisamente, na educação, o termo pode assumir um sentido bem distinto. Na tendência histórico-crítica, a prática pedagógica – o que Cambi (1999) chamaria de educativa – é uma dimensão da prática social, na qual alunos e professores encontram-se em níveis diferentes de compreensão. Nessa dimensão, a prática pedagógica estaria permeada de intencionalidades no terreno da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução das vicissitudes percebidas na prática social. Ou seja, a prática pedagógica estaria em função da resolubilidade de problemas na dimensão social. A especificidade da relação pedagógica para uma prática transformadora se daria num conjunto sucessivo de mediações do professor (SAVIANI, 2001).

Saviani (2013) afirma que a prática social, basilar na educação do campo, convida o professor a compreender a essencialidade da terra para a vida humana, bem como as características de uma pedagogia que

dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos, sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimen-

to sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (SAVIANI, 2013, p. 42).

A prática pedagógica, enquanto prática social na educação do campo, é o ponto de partida e de chegada para se operarem as lutas pelo direito do acesso ao conhecimento, superando os obstáculos que, historicamente, se colocam à formação crítica dos povos do campo. As contribuições de Paulo Freire nos ajudam a considerar como falsa a neutralidade da prática pedagógica, visto que elas se apoiam no modo como o professor concebe sua atividade profissional. Numa tendência pós-crítica da prática pedagógica, Sacristán (1998) considera o ensino como experiência prática da qual sabemos, grosso modo, tendo como base nossas vivências enquanto alunos, como são os ambientes escolares, o que são e o que fazem os professores. Segundo o autor, nos ambientes não escolares também identificamos atividades de ensinar. Para ele, “as práticas e as palavras têm sua história e refletem as atividades nas quais se forjaram os significados que arrastam até nós, projetando-se em nossas ações e pensamentos, na forma de dar sentido à experiência” (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

Nesse sentido, as nossas experiências já antecipam imagens e representações do que vêm a ser as práticas pedagógicas, segundo os significados que forjamos. Diante das considerações apontadas por Sacristán (1998), solicitamos, então, aos professores participantes da pesquisa que eles elegeassem e descrevessem uma experiência pedagógica, conduzida por eles, que julgavam ser de bom desempenho. O exercício de eleger essa experiência se configurou como um momento para esses professores rememorarem pontos de referência sobre o que é uma prática pedagógica bem-sucedida,

num campo de significação, a partir de modelos de ação do seu fazer docente.

Esses pontos de referência nos instigam a investigar a relação entre as concepções de campo apresentadas por esses professores e sua prática pedagógica, na intenção de apreender os elementos constituintes que dão sentido aos processos educativos vivenciados na educação escolar do campo.

Esses sentidos da prática pedagógica são caros para a área de estudos da educação do campo, visto que investigá-los implica considerar conceitos, processos e práticas que se entrecruzam no currículo¹⁴, relacionando mais coerentemente as situações vivenciadas na escola, bem como possibilitando a compreensão da escolarização. Nesse esforço, atentamos para o cuidado em considerar a totalidade nas análises das situações concretas, conforme expresso em Marx. Em outras palavras, na ação de investigar sobre as práticas pedagógicas, faz-se necessário aludirmos à compreensão de que essas práticas devem ser consideradas como elementos de um todo ou de um processo total.

Por esse motivo, consideramos a educação do campo como processo de lutas, de modo que a escolarização dos camponeses tem sentido jurídico e político e a omissão histórica é tributária da materialidade das políticas educacionais. Por essa razão, neste estudo sobre a educação do campo, concepção e prática ganham centralidade e são categorias indissociáveis.

Questionando sobre o que move a ação educativa, Sacristán (1999) aponta uma proposta de relação desejada entre teoria e prática como uma das respostas à questão. Nas abordagens de

14 Dessa forma, na discussão da educação do campo, compreendemos currículo como toda prática e saberes que nos ensinam modos de ser e estar no mundo.

Sacristán (1998; 1999), as práticas devem ser organizadas, diferentemente da racionalidade técnica, em qualquer nível de ensino, no intuito de provocar a reconstrução racional e consciente do conhecimento, significando profunda transformação de modos habituais de aprender e ensinar. Essa organização é orientada para favorecer a interpretação e intervenção dos alunos na complexa realidade artificial do mundo contemporâneo.

Essa compreensão apresentada por Sacristán se aproxima da intencionalidade marxista sobre intervenção para transformação¹⁵, ou seja, uma prática no sentido de práxis, visto que, para Marx, a práxis é a atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. Assim, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). A práxis é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, bem como é teórica, visto que essa relação é consciente. A práxis revolucionária seria a coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou com alteração de si próprio.

Sobre o processo de ensino, Freire (1996) afirma que ensinar exige uma intencionalidade, bem como a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Se intervenção pressupõe uma reflexão, a prática tem via de mão dupla, pois ao problematizar a realidade, através da reflexão, o professor também é afetado por essa reflexão, sendo esta um processo interpretativo de sua própria experiência.

15 A ancoramos nossa compreensão de transformação distinguindo-a de mudança. Esta é passível de manter elementos do objeto/fenômeno anterior, do pretérito. A transformação brota de uma estrutura anterior que se modifica pela sua raiz, por isso, é radical frente ao passado. Nasce, então, uma nova estrutura plenamente diferente da anterior.

Zabala (1998) denomina o ensino como prática educativa, conceituando-o como algo complexo, rico e dinâmico, que exige referenciais que permitam interrogá-lo, proporcionando os parâmetros para as decisões que devam ser tomadas. Para ele, os professores devem identificar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado:

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenada simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

A compreensão de Zabala sobre o ensino inclui variáveis escolares e não escolares determinantes na prática educativa. Nesse sentido, é um desafio analisar a prática nos processos educativos, dada a sua complexidade. Ademais, conforme Freire (1996), não existe prática neutra. A educação, na dimensão da prática pedagógica, se vincula a um projeto de homem, de sociedade. Eis aqui a politicidade da educação.

Nesse ponto sobre o debate em torno das práticas pedagógicas, voltamo-nos para os sentidos que elas assumem na discussão da educação do campo. O movimento por uma educação do campo situa a prática pedagógica como forjadora de um projeto de campo comprometido com a humanização, a sustentabilidade,

a reprodução e a perpetuação da população camponesa como coletivo de direitos.

O movimento dimensiona as práticas pedagógicas do campo numa perspectiva que extrapola a instituição escolar, ampliando sua abrangência para todo o território camponês. Sobre essas práticas, Caldart (2003) considera que, quando tratamos de práticas de humanização dos trabalhadores do campo como uma obra educativa, estamos na verdade recuperando o vínculo essencial para o trabalho em educação: “*educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano*” (p. 52, grifo nosso).

A tematização da educação do campo, neste estudo, contribui para afirmá-la como prática e como objeto de pesquisa, dialogando sobre o movimento real que a constitui, suas contradições, suas tensões, seus limites e suas possibilidades, bem como sobre a relação com o esforço coletivo de provocar mudanças necessárias na realidade social que justificam sua própria existência.

Caldart (2004a), ao delinear as contribuições teóricas para a produção de um projeto de educação do campo – proposto a partir da questão agrária debatida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, afirma que a sua construção epistemológica está alicerçada nos seguintes *corpus* teóricos: 1) a tradição do pensamento pedagógico socialista, que relaciona trabalho e educação; 2) a pedagogia do oprimido e as experiências de educação popular; e 3) a pedagogia do movimento. Essas três vertentes teóricas de tendência progressista vinculam-se aos ideais marxistas (sobretudo, as contribuições de Vygotsky, Pistrak e Makarenko), à proposta freiriana e à construção teórica do próprio movimento social do campo, nas quais o processo educacional de base está vinculado à luta de classes e a uma perspectiva de enfrentamento do capitalismo, direcionando as práticas pedagó-

gicas organizadas pela Comissão Nacional de Educação do MST, das quais resultaram a realização do I ENERA, em 1997, conforme já tratamos anteriormente.

A pedagogia socialista considera o trabalho como uma dimensão ontológica do homem, no qual homens e mulheres estão em relações recíprocas e, simultaneamente, modificando a si mesmos e aos outros. Ela se entrelaça à educação por considerar o contexto situacional do sujeito como ponto de partida para ações educativas na perspectiva humanística crítica. Nas palavras de Caldart (2004b, p. 4), a pedagogia socialista

[...] pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

Nesse sentido, a educação do campo é um processo de construção de um projeto pedagógico e político para os povos do campo, no qual são privilegiadas a valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e a discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador.

Na discussão sobre essas práticas pedagógicas na educação do campo, a partir dessas três vertentes discutidas por Caldart (2004), privilegiaremos as contribuições de Paulo Freire na propo-

sição de uma educação na dimensão popular, política e emancipatória, tão cara à educação do campo.

Tomando como referência as reflexões de Paulo Freire nas obras *Educação como Prática da Liberdade* (1982), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Política e Educação* (2001), além do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas do Brasil, sublinharemos alguns elementos para assentarmos a nossa compreensão sobre a prática pedagógica na educação do campo.

Para Paulo Freire (1987; 1982; 1996; 2001), a pessoa que está em condição de não exercitar a cidadania, ou seja, que não consegue exercer plenamente a sua cidadania, encontra-se numa condição de oprimido. Assim, a conotação política de oprimido seria o termo “popular”, de modo que a pedagogia do oprimido seria a educação popular.

Situando brevemente alguns traços históricos da educação popular no Brasil, o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas – construído no período de 2011 a 2014 e publicado em 2014 – situa o final dos anos de 1940 como período em que os ideais democráticos se expandem pela sociedade brasileira. Nas décadas de 1950 e 1960, surgem as ideias de Paulo Freire, que deram origem ao trabalho da educação popular e que, mais tarde, se transformariam em um marco nas ideias pedagógicas no Brasil e no mundo.

No Nordeste do Brasil, podemos citar algumas experiências de educação popular, tais como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), realizados em Pernambuco, pela prefeitura do Recife, na época do governo de Miguel Arraes. Os MCP exerceram forte influência para a educação de jovens e adultos e tiveram como objetivo principal buscar elevar o nível cultural da população, uma vez que eram formados por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos dos anos de 1960.

Na Paraíba, em 1962, sob influência das ideias de Paulo Freire, é criada a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), por um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, com apoio do governo estadual e da diocese local, em áreas de intensa mobilização das Ligas Camponesas. A CEPLAR foi desmobilizada pelo golpe militar de 1964 e seus integrantes foram presos.

No Rio Grande do Norte, podemos mencionar como experiência de educação popular desse contexto a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, lançada em fevereiro de 1961, em Natal-RN, e realizada na gestão de Djalma Maranhão, primeiro prefeito eleito de forma democrática na capital potiguar, cujo mandato se deu entre os anos de 1960 e 1964. Essa experiência inovadora teve como objetivo entrelaçar a educação escolar com a formação cultural e política de crianças, jovens e adultos. Lamentavelmente, a Campanha também foi extinta pelo golpe militar de 1964.

No contexto de mobilização das ligas camponesas e dos sindicatos rurais em torno da reforma agrária, em 1962, no governo de Aluísio Alves, Paulo Freire concretiza uma experiência de alfabetização e politização de 300 jovens e adultos trabalhadores rurais no período de 40 horas, no município de Angicos, localizado no sertão central potiguar, ganhando notoriedade em âmbito nacional e internacional.

Essa experiência ficou conhecida como “40 horas de Angicos”, tornando a palavra Angicos bastante simbólica para quem discute e conhece a educação popular no Brasil. A respeito dessas experiências, Paulo Freire, em *Educação como Prática da Liberdade*, analisa:

Há mais de 15 anos vínhamos acumulando experiências no campo da educação de adultos, em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais. [...] Sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitávamos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderemos realizar algo sério e autêntico para elas (FREIRE, 1982, p. 102).

O golpe militar de 1964, entre outras consequências, provocou uma desestruturação desse importante levante de democratização da cultura no Brasil, resultando, também, na perseguição e no exílio de Paulo Freire.

No Brasil, ainda no período de regime militar, a década de 1970 é marcada pelo surgimento dos movimentos de resistência, refletindo as crises da conjuntura internacional. Nos anos de 1980, há um retorno à mobilização popular. Nos anos de 1990, as políticas neoliberais se instalam no Brasil, acarretando consequências que comprometem substancialmente a democracia.

Segundo o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas (BRASIL, 2014), o termo educação popular é polissêmico e assume vários sentidos. Um deles refere-se a uma educação destinada ao povo, para atender as carências das camadas populares da sociedade. Trata-se de uma educação que não problematiza a realidade e está posta por seus proponentes numa lógica vertical, apresentando características de suplência e de controle social. Para essa vertente, a educação popular tem como função atender aos interesses da classe dominante. Em de-

terminados momentos, ela é referida como o direito de todos à escola, ou seja, a educação do povo e que deve ser assumida pelo Estado.

Outro sentido alocado para a educação popular está associado às práticas educativas de fortalecimento dos movimentos sociais populares, numa perspectiva de educação sociotransformadora. A adjetivação do termo “popular” está associada à dimensão política e pragmática da educação como alternativa social. A função da educação é a conscientização do sujeito sobre a sua condição sócio-histórica, com a finalidade de possibilitar a organização das classes populares para a defesa de seus direitos, intencionando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a educação popular configura-se como projeto político transformador da sociedade, constituindo uma ação político-pedagógica e uma estratégia nas lutas sociais populares.

Essa segunda vertente da educação popular está circunscrita na dimensão educativa do agir político, no protagonismo do próprio aprender. É nessa dimensão que a educação do campo se assenta. Nesse sentido, o sujeito, na educação popular, não é o indivíduo, mas o sujeito coletivo: bases, lideranças, direções, formação de educadores das classes populares, entre outros. Por essa razão, evidencia-se a preocupação com a centralidade do sujeito histórico e transformador da realidade. Nessa coletividade, a educação popular se constitui como um processo educativo de desenvolvimento social, pois é tanto uma ação pedagógica da prática política dos movimentos sociais quanto uma ação política na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o Marco (BRASIL, 2014) traz o seguinte conceito de educação popular:

A educação popular a um só tempo é uma concepção prático/teórica e uma metodologia de educação que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais. Antes de inserir-se em espaços institucionais consolidou-se como uma ferramenta forjada no campo da organização e das lutas populares no Brasil, responsável por muitos avanços e conquistas em nossa história (BRASIL, 2014, p. 7).

Esse conceito assume como perspectiva a educação popular como concepção/método pautado no protagonismo popular. Nessa discussão, o pensamento freireano e seus princípios (democracia, consciência popular, liberdade, criticidade, entre outros) tornam-se imprescindíveis e pertinentes à educação popular na conjuntura atual. Para Freire (2001, p. 16), a educação popular é, sobretudo,

[...] um processo permanente para refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

A prática pedagógica encontra-se assentada na politização dos povos do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo. Nessa dimensão da politização, a educação do campo se propõe como processo emancipatório na e com as bases populares e não endereçadas a elas. É

no reconhecimento de sua condição de oprimidos que homens e mulheres do campo, em suas realidades concretas, podem renascer e constituir-se na e pela luta como ação de uma prática para a liberdade. Por esse motivo, Freire (1987, p. 29) defende que

somente os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

Segundo Freire (2001), a educação produz o conhecimento como ato coletivo e processual, situando o sujeito no seu contexto sócio-histórico. Na perspectiva freireana, a educação é a própria mobilização, organização e capacitação das classes populares. Essa intenção se contrapõe ao ensino compensatório para ser emancipatório. Tal emancipação baseia-se no fortalecimento popular e na promoção do saber de classe. A educação, nesse processo, torna-se uma convergência de práticas sociais nas quais está imbrincada a questão do próprio conhecimento, de construção de um saber popular e de apropriação do próprio saber.

Assim, a educação na perspectiva freireana enfoca o que e como as práticas se realizam. Ou seja, a preocupação da educação é intensificar e aprimorar a democratização dos procedimentos institucionais através de ações de cidadania, relações democráticas, participativas e transparentes, autonomia e democracia de base, abrindo possibilidades emancipatórias e de compromisso de classe.

Freire (1982) defende que a educação deve ser humanizante, superadora da alienação e potencializadora de mudanças na dimensão social, com vistas à transformação da sociedade. Nesse sentido, ela consiste em uma ação reflexiva e como prática cultural comprometida com a luta em direção ao “ser mais”, na dimensão ontológica do ser humano.

A partir dessas contribuições, podemos sintetizar que a educação popular, no cerne da discussão das práticas pedagógicas da educação do campo, tem na sua essência político-pedagógica o avanço da consciência crítica organizativa das classes populares para o exercício do poder. Seu movimento implica coerência epistemológica, construção coletiva e respeito aos diferentes saberes.

As práticas pedagógicas produzem significados e são legitimadas pelas práticas determinantes. Em Freire (1987), a educação popular tem como centralidade o diálogo nas relações sociais, visto que somos seres relacionais, que nos construímos historicamente em situação e que, ao sermos desafiados por nossa própria situacionalidade, refletimos e atuamos/decidimos/problematizamos sobre ela.

Essa reflexão/ação consiste em pensar a própria existência e suas condições, ou seja, ter consciência de que somos sujeitos transformadores de realidades e de que tais realidades interferem nas nossas formas de pensar e agir, possibilitando embates que nos motivam e nos mobilizam ao encontro de novas/outras situações. Portanto, para Freire (1987), diálogo é um encontro dos homens para ser mais no mundo e para transformá-lo.

No contexto de tendência neoliberal internacional, continental e brasileiro, as contribuições de Paulo Freire permitem-nos compreender as razões que moveram as manifestações e os protestos que tomaram as ruas no Brasil durante 2015 e primeiro

semestre de 2016, no decurso do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, sobretudo os que gritavam “Basta de Paulo Freire”. Os sujeitos diversos que participaram das mobilizações de rua produziram repertórios e correntes político-ideológicas bem distintas, podendo se destacar os que exibiram cartazes com palavras de ordem, entre eles os que vinham com o enunciado supracitado.

Ora, se a contribuição epistemológica de Freire, no conjunto de sua obra, defende a educação e a ação política como prática da liberdade, essa prática nunca será aceita pela elite econômica, visto que promove a conscientização do povo sobre o seu lugar no mundo e seu processo de emancipação política e social. Estar no mundo resulta na sua abertura para a realidade. O grupo que expôs aquelas faixas não compreendeu o conjunto da obra nem os princípios defendidos por Paulo Freire, que sempre defendeu as condições necessárias para que as pessoas fossem cidadãos livres para pensar e produzir. Portanto, a obra de Paulo Freire é fundamental para a transformação social tão necessária no Brasil.

Pensar a proposta político-pedagógica da educação do campo em espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços educativos e em diferentes tempos didático-pedagógicos, implica que os educadores tenham como fonte e foco os processos de formação e autoformação, que envolvem desenvolvimento pessoal e coletivo e complementam a formação institucional dos sujeitos.

No cenário atual, mais precisamente o que se desponta a partir de 2016, de desmonte do papel do Estado e de ameaça à garantia de direitos, a prática pedagógica na educação do campo marca o seu papel sociopolítico e torna-se imperativo que tais práticas sejam conscientes, conscientizadoras, críticas e criativas. As práticas pedagógicas no/do campo, em consonância com o movimento, estão comprometidas com a promoção da ação edu-

cativa e a reflexão sob/sobre/na prática pelos educadores/educandos.

Essas práticas devem considerar os saberes dos camponeses como elementos extremamente importantes na produção do conhecimento científico, que passa a se fazer de uma nova forma, no diálogo entre os diferentes saberes empíricos e os saberes científicos e na produção de novos conhecimentos. Dessa forma, a educação do campo conclama uma epistemologia da práxis em detrimento de uma epistemologia da prática.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: TERRITÓRIO, TRAJETÓRIA, EPISTEMOLOGIA E POLÍTICA

Não vou sair do campo

Pra poder ir pra escola

Educação do campo

É direito e não esmola!

(Música “Não vou sair do campo”,

de Gilvan Santos

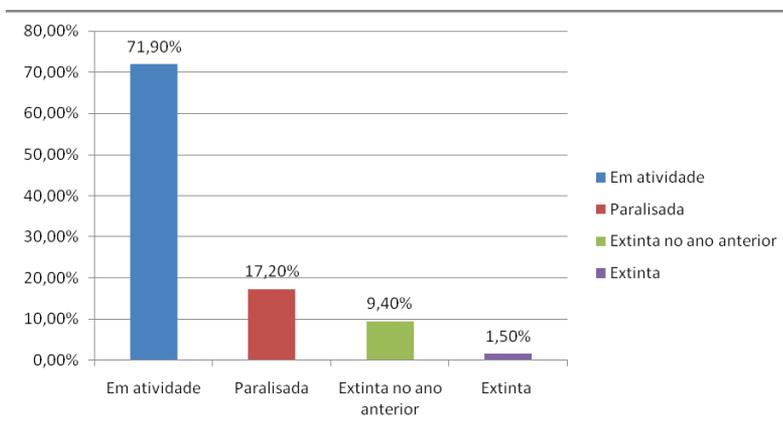
– Cantares da Educação do Campo/MST)

A luta pelo direito à educação dos povos do campo logrou êxitos, no Brasil, a partir de 1997. A universalização da educação básica no/do campo brasileiro tem avançado na definição de políticas e legislações, porém, é reconhecida uma tendência de fechamento das escolas do campo, cada vez mais crescente em diversos estados do país. Esses dados são evidenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os quais registram que, em 2002, existiam 107.432 escolas no território rural e, em 2011, foram reduzidas para 76.229.

A partir dessas constatações, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) lançou a campanha “Fechar Escola é Crime!”, cujo objetivo é defender a educação pública como um direito dos povos do campo. A campanha tem como estratégia mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim, toda a sociedade para constestar o fechamento das escolas, na luta para mudar essa realidade.

Segundo dados do Censo Escolar de 2013 do MEC, aproximadamente três em cada dez das mais de 270 mil escolas do país estão inativas. O Gráfico 1 mostra que 71,9% das escolas do campo estavam em funcionamento, em detrimento de 17,2% plenamente inativadas, 9,4% extintas no ano anterior e 1,5 extintas em 2013:

Gráfico 1 – Escolas do campo fechadas no Brasil (2013)

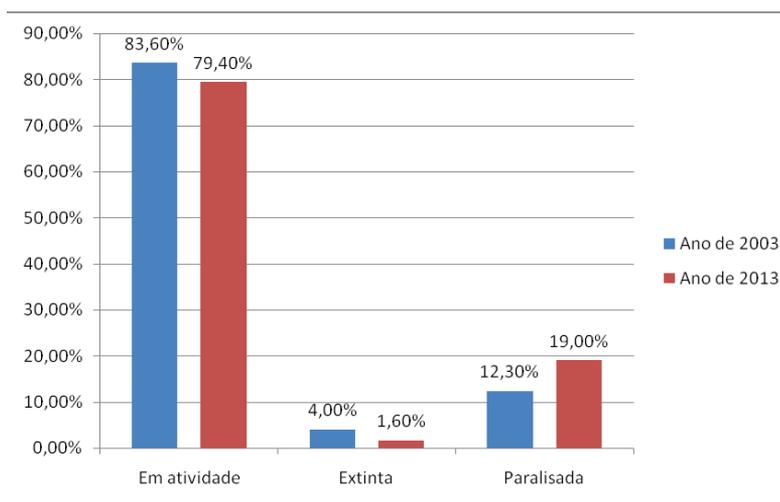


Fonte: Censo Escolar (MEC), 2013.

Se compararmos esses dados do Censo Escolar de 2013 com os dados registrados em 2003, a proporção de escolas em atividade registradas neste é menor do que naquele. Vale lembrar que, a partir de 2002, os movimentos sociais que defendem a educação

básica do campo conquistam terreno no âmbito da legislação educacional, na garantia do direito dos povos do campo à escolarização. No método da pesquisa do Censo, foi excluído da comparação o dado de “escolas extintas no ano anterior”, que não foi pesquisado em 2003, conforme veremos no Gráfico 2:

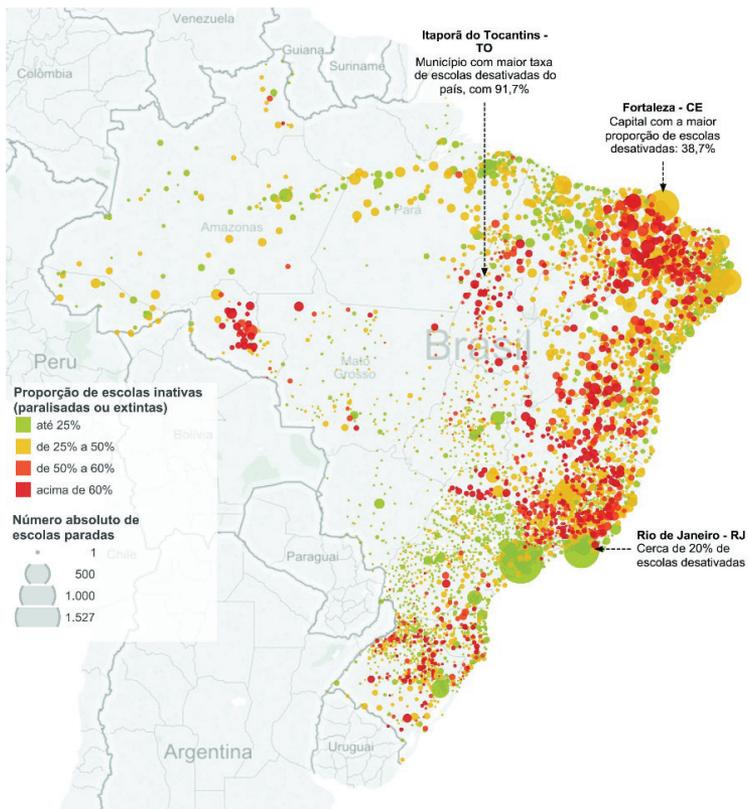
Gráfico 2 – Análise comparativa da quantidade de escolas do Campo no Brasil (2003-2013)



Fonte: Censo Escolar (MEC), 2013.

Para representar essa tendência de fechamento das unidades de ensino no território do campo, o mapa da Figura 2 mostra onde se concentram as escolas ditas ociosas do país. Cada ponto corresponde a um município. Os pontos mais vermelhos indicam uma maior proporção de escolas inativas. O tamanho dos pontos varia de acordo com a quantidade de escolas paradas. O gráfico ao lado mostra a taxa de inatividade por estado em 2013:

Figura 2 – Mapa de concentração das escolas fechadas no Brasil (2013)



Fonte: Censo Escolar (MEC), 2013.

Gráfico 3 – Quantidade de escolas desativadas por Unidades da Federação (2013)



Fonte: Censo Escolar (MEC), 2013.

No Gráfico 3, podemos perceber que o Rio Grande do Norte ocupava, em 2013, o 3º lugar na classificação dos estados da região Nordeste em número de escolas fechadas, ficando atrás somente dos estados do Ceará e do Piauí, com os índices de 45% e 37,40% de escolas desativadas, respectivamente. Ou seja, apesar da conjuntura nacional e de as políticas educacionais emergentes na primeira década dos anos 2000 apontarem para a valorização e a justiciabilidade na educação do campo, essa tendência de desativação das unidades escolares segue na contramão das conquistas dos movimentos sociais na luta pela ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo.

Essa contradição representa o jogo de conflitualidade produzido pelas territorialidades presentes no campo, operando redes e fluxos no processo de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, o qual abordaremos mais adiante. Compreendemos o fechamento das escolas do campo como um fenômeno relacionado à racionalidade do paradigma do capitalismo agrário, no qual o campo é um dos territórios de expansão do capital. Essa racionalidade está desvinculada das preocupações em relação a condições

dignas no campo, que definem o exôdo ou a permanência nele: saneamento e esgoto básico; vias de acesso; educação escolar; saúde; energia elétrica; assistência médica; e assistência técnica.

O fechamento das escolas do campo se associa à estratégia empreendida pelos gestores públicos, em suas várias esferas, do transporte dos alunos das comunidades rurais para a cidade. Em nossa vivência nas comunidades rurais onde há escolas, por vezes, verificamos que estas não funcionam de modo adequado, conforme o que prescreve a legislação. Essas escolas passam por problemas no que concerne ao abastecimento de água, funcionam em prédios cedidos, alugados e/ou adaptados, sem energia elétrica, banheiros, bibliotecas, laboratórios e espaços para as refeições.

Soma-se a esse quadro o avanço do agronegócio, num processo sutil de justificação para a exclusão da escola do campo e, conseqüentemente, a expulsão do camponês. Basta analisarmos o que vem acontecendo ao longo dos anos 2000 no território do cerrado, adentrando para a região Norte e em outras áreas, no processo de expansão de fronteiras agrícolas no Brasil, para a ampliação das atividades agroexportadoras, tais como a soja, o gado e outras *commodities*.

É urgente lembrar que, nesse processo de invasão do território do campo pelo capital, testemunhamos, também, no estado do Rio Grande do Norte, a devastação ambiental, social e cultural em áreas rurais – constantemente denunciada nos veículos de comunicação –, originariamente pertencentes aos povos tradicionais, num processo de desapropriação socioterritorial e, portanto, existencial.

Essa problemática representa a medida da distância que ainda precisamos percorrer para o vencimento da desigualdade social no campo e introduz a nossa discussão referente ao contínuo

processo de constituição do território campesino, como veremos a seguir. Mostra-se importante afirmar que a educação do campo é uma construção política e pedagógica cujo berço é a luta pela democratização do acesso, posse e uso da terra, dentro de um projeto de sociedade e de desenvolvimento do campo. Essa construção implica a reivindicação pela universalização do direito à escola pública de qualidade social, desde a educação infantil até a universidade, compreendendo que a escolarização é a base social para um projeto de campo e de transformações sociais emancipatórias, fruto da ação e organização dos movimentos sociais protagonizados pelos povos do campo.

Nessa construção epistemológica, a proposta de Fernandes (1999; 2001; 2004; 2006) para pensarmos os elementos constituintes da educação do campo tem como categorias de análise o espaço e o território. Para compreendermos essas categorias, buscamos elucidar como estas vêm se constituindo historicamente.

O território é um conceito advindo das ciências da natureza, sobretudo dos estudos da zoologia, especificamente da etologia¹⁶, quando investigava as demarcações do espaço feitas por determinadas populações de animais ou vegetais de uma mesma espécie para cartografar o seu domínio. Na geografia clássica, essa discussão iniciou-se por volta do século XVII, contudo, numa transposição analógica esterilizante. A geografia crítica trata do território num enfoque mais específico, dando, paulatinamente, uma nitidez no decorrer dos avanços e rupturas possibilitados pelo movimento de redescoberta do conceito.

As diferentes abordagens e perspectivas epistemológicas dos estudiosos sobre o território configuram uma polissemia acerca

16 Estudo do comportamento social e individual dos animais em seu habitat natural.

desse conceito, revelando escolhas filosóficas, ontológicas e políticas dos autores e grupos de estudos, num espaço-tempo determinado. A discussão não é recente, surge na geografia política clássica e, mais recentemente, tem provocado debates, contribuindo para sua expansão e diversificação, sobretudo sua ressignificação num esforço em compreender e explicar como a sociedade controla, se apropria e produz o espaço segundo seus condicionantes multidimensionais e multiescalares (SAQUET, 2009).

Discutir o conceito de território contribui para a construção da leitura dos fenômenos geográficos na contemporaneidade, especialmente no que tange às concepções de campo. Nossa intenção, aos nos debruçarmos rapidamente sobre a construção epistemológica do território, não é conceituá-lo, mas discutir o seu *devir*, localizando a problemática das concepções de campo dentro dos conceitos de território e territorialidade.

2.1 DIFERENTES ABORDAGENS DE TERRITÓRIO

Na ciência geográfica, no século XIX, o alemão e prussiano Friedrich Ratzel foi o precursor da discussão do território, relacionando-o como sinônimo de solo/ambiente e palco para a vida humana, ou seja, o *lebensraumum*: espaço vital cujas condições naturais influenciam a sociedade. Dessa forma, o geógrafo e etnólogo Ratzel fica conhecido como um pensador da geografia tradicional, da corrente do determinismo antropogeográfico, embora nesse momento o conceito de território ainda não tenha assumido uma categoria científica plenamente individualizada, dadas as condições do contexto histórico e de sua situação político-ideológica. Essa discussão de Ratzel se deu durante a expansão imperialista

européia no final do século XIX. Na análise ratzeliana, o tamanho do Estado-Nação é proporcional à sua capacidade de organização no espaço. Para Ratzel, as relações construídas entre o homem e o meio físico determinam as diferenças econômicas estabelecidas entre as nações, resultando em hierarquia e domínio entre os países, no processo de expansão territorial.

Conforme Saquet (2009), a partir do período entre 1960 e 1970, houve uma renovação da geografia provocada pela influência dos movimentos sociais e da contracultura. Surgem as preocupações com a problemática social, as lutas de classe, com forte crítica ao crescimento das desigualdades, e o desenvolvimento industrial, que reverberou em consequências substanciais para a natureza e a sociedade. Vale assinalar que, também nesse período, o marxismo histórico-dialético avança enquanto alternativa de base ideológica da ciência, proporcionando à geografia análises e engajamento focado em propostas de transformação social associadas à construção de espaços diferenciados.

Nesse contexto, o espaço assume um caráter relacional, mediante as evidências de mudanças sociais ligadas a produção e reprodução do valor e do capital, implicando a ressignificação do território como produto social construído historicamente, econômica, política e culturalmente, nas relações espaço-temporais. Essa retomada do território – a partir dos novos elementos – se constitui uma novidade epistemológica na geografia, na qual espaço e território vão assumindo significados distintos.

Com a assertiva “o poder é inevitável, e de modo algum, inocente”, o geógrafo suíço e professor de geografia humana da Universidade de Genebra, Claude Raffestin, em sua obra *Por uma geografia do poder* (lançada no original em francês em 1980 e publicada no Brasil somente em 1993), influenciado pelos estudos de

Michel Foucault, destaca o caráter político do território, propondo ao conceito uma complementaridade entre as múltiplas dimensões do território e da territorialidade humana, a saber, a economia, a política e a cultura.

Para Raffestin (1993, p. 143), “espaço e território não são termos equivalentes. Por tê-los usado sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias”. Assim, o suíço faz distinção entre espaço e território, marcando o espaço como anterior ao território. O espaço, nessa abordagem, é compreendido como natureza-superfície. O território se constrói a partir do espaço, através da apropriação concreta ou abstrata, no qual se projeta um trabalho. O espaço, nessa compreensão, é anterior a qualquer ação humana, um “substrato”, um “palco” preexistente ao território. O processo de territorialização, nesse caso, dá-se por essa apropriação do espaço, tornando o território

[...] um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. [...] o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Esse espaço de poder exercido por pessoas ou grupos (e não somente praticado pelo Estado, como na abordagem de Ratzel) é a categoria primordial, segundo Raffestin, para se compreender o território, o processo de territorialização e seus aspectos definidores e a territorialidade. Essas relações de poder infiltradas nas fissuras sociais no espaço produzem o território, no aspecto relacional e político, e é por essa razão que o geógrafo suíço afirma que o espaço é

a “prisão original”, enquanto o território é a prisão que os homens constroem para si.

Objetivação e subjetivação vão configurando o território na perspectiva da territorialidade, sendo esta o reflexo da multidimensionalidade da vivência territorial de seus membros. Nesse sentido, Raffestin nos chama a atenção para a necessidade de um aprofundamento sobre a territorialidade, visto que ele considera ser esse conceito um tema marginal na geografia de sua época. Sociedade-espaço-tempo é a tridimensionalidade relacional atribuída à territorialidade, por Raffestin, que implica produção, troca e consumo das coisas no território, assumindo uma identidade possível, na perspectiva dialética.

Isso fica evidente em sua análise sobre as práticas sociais realizadas no processo de constituição do território, quando considera uma complexidade que envolve tessituras como *malhas* (conjunto de pontos e ligações/conexões entre diferentes agentes sociais), *nós* (pontos de encontro de relações sociais) e *redes* (ligações entre dois ou mais agentes sociais) organizadas hierarquicamente como estratégia de controle na distribuição, alocação e posse de áreas de ação, isto é, de domínio político:

Tessituras, nodosidades e redes criam vizinhanças, acessos, convergências, mas também disjunções, rupturas e distanciamentos que os indivíduos e os grupos devem assumir. Cada sistema territorial segrega sua própria territorialidade, que os indivíduos e as sociedades vivem. *A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a “face vivida” da “face agida” do poder* (RAFFESTIN, 1993, p. 16, grifo nosso).

Estabelecendo o poder no espaço como categoria de análise da constituição do território, para além do Estado, e considerando outras instituições simbólicas e econômicas, Claude Raffestin contribui de forma expressiva para analisar o espaço como aquilo que é dado e o território como o produzido no espaço-tempo. Nesse sentido, ele empreende esforços para compreender os possíveis e diferentes territórios que construímos na vida cotidiana em sociedade. Num cenário intelectual particularmente estruturalista e com influência saussuriana, Raffestin (1993) consegue incluir indubitavelmente novas variáveis na interpretação geográfica, numa época em que a geografia, “enquanto corpus científico, vinha de sua incapacidade de forjar conceitos que pudessem articular-se uns aos outros”¹⁷.

No Brasil, poder-território também perpassa a discussão do geógrafo Marcos Aurélio Saquet, como em Raffestin (1993). Saquet é professor contemporâneo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e seus temas de estudo e pesquisa giram em torno do território e territorialidade, desenvolvimento territorial, agricultura familiar, agroecologia e migração. Saquet (2009) avança na epistemologia do território discutido em Raffestin, atribuindo ao conceito o destaque para “as correlações, ora com as redes e relações de poder, ora com a paisagem e o espaço geográfico” (SAQUET, 2009, p. 76).

Em sua compreensão, Saquet (2009) esclarece que há uma relação de unidade entre espaço e território, embora reconheça uma correspondência entre os dois níveis e processos socioespaciais

17 ENTREVISTA com o Prof. Dr. Claude Raffestin. Revista Formação (online), [s. l.], v. 1, n. 15, p. 01-05, 2008. DOI <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i15.686>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/686/713>. Acesso em: 11 maio 2015.

conspícuos e os dois conceitos distintos na geografia, envolvendo questões e processos epistemológicos e ontológicos.

No contexto da geografia renovada, os estudos realizados na Itália e Suíça centralizam o conceito de território, associando-o às redes, às relações de poder, à paisagem e ao próprio espaço geográfico, inspirando o pensamento geográfico brasileiro, a partir dos anos de 1990. No Brasil, a centralidade está no espaço geográfico, como categoria essencial da geografia.

Nos estudos de Saquet (2009), espaço se situa numa relação mediada com o território. Para ele, o espaço não se resume ao substrato de natureza-superfície, conforme propunha Raffestin (1993), quando este dicotomiza ontologicamente espaço e território. Essa forma axiomática do espaço é criticada por Saquet (2009), visto que este considera o espaço e o território como indissociáveis.

Em seu texto “Por uma abordagem territorial” (2009), Saquet discute o conceito com enfoque reticular, histórico, relacional, processual e multidimensional-híbrido do território e da territorialidade, de caráter operativo e político, constituindo um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações.

Saquet (2009) propõe, por uma questão de método, a diferenciação entre espaço e território em três processos ontológicos. Embora Saquet (2009) considere que existam outras diferenciações, ele destaca: 1) as relações multidimensionais de poder; 2) a construção histórica e relacional de identidades e; 3) o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR), trabalhados cada um a seu modo. Na realidade, esse método de diferenciação é tênue, e tolhe a abstração e generalização desses conceitos geográficos, se-

gundo o autor. Tempo-espaço-território, de forma conjugada, são conceitos que marcam os estudos da geografia, com variação entre pesquisadores e grupos de estudo.

Para o autor, o território é uma construção coletiva, multidimensional e com múltiplas territorialidades. É no território que acontecem os processos sociais multiescalares (com várias proporções) e multitemporais. Abrange a sincronia e a diacronia, numa unidade de tempos histórico e coexistente, de continuidade e descontinuidades, a unidade ideia-matéria e aspectos da relação sociedade-natureza.

Saquet (2009) compreende que, nesses processos ontológicos simultâneos, o homem é a síntese das dimensões físicas e sociais, estando elas em unidade e em movimento, e que a territorialidade é uma possibilidade de estratégia para a organização política e a luta por desenvolvimento.

Se em Raffestin (1993) a matéria equivale ao espaço, em Saquet (2009) a matéria também é território. Nesse entendimento, ele propugna uma compreensão renovada e histórico-crítica do território e da territorialidade, com vistas “à valorização da vida com o máximo de autonomia e qualidade possíveis em detrimento da mercantilização, da globalização perversa e excludente, da concentração da riqueza e da centralização política e decisória” (SAQUET, 2009, p. 84).

Em linhas gerais, os estudos de Saquet (2009) argumentam que o território e a territorialidade humana depreendem processos centrais em sua construção, nos quais se destacam: a) a relação espaço-tempo condicionante e inerente à formação de cada território através das processualidades histórica e relacional (transescalar, com redes e fluxos); b) a relação ideia-matéria, também como movimento e unidade; c) a heterogeneidade correlata e em

unidade com os traços comuns; e d) a síntese dialética do homem como ser social (indivíduo) e natural ao mesmo tempo.

Referendados nas contribuições de Ratzel, Raffestin (1993) e Saquet (2009), vimos até aqui o recorte de um movimento em torno da produção do conhecimento geográfico relativo ao espaço e ao território. Sabemos que há uma gama de outros autores da geografia que contribuem significativamente para o aprofundamento dessa discussão. Entretanto, não é nossa intenção esgotá-la, visto que a epistemologia do território é bastante profícua. Assim, no presente estudo, as considerações que selecionamos nesse íterim para pontuar os atributos do conceito de espaço e território se coadunam com o objetivo de analisarmos as concepções de campo dos professores que atuam nas escolas do campo.

As considerações de Saquet (2009) permitem compreendermos os processos de apropriação, dominação e produção dos territórios e suas possibilidades. No que se refere ao campo e à educação do campo, atentar para esses processos simultâneos em nossa realidade é imprescindível para identificar, demonstrar e explicar os processos de territorialização vivenciados nos movimentos do campo em torno da escolarização, para contribuirmos de forma interventiva, no âmbito das tensões e contradições dos modelos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro.

Conforme observamos em Fernandes (1999; 2004; 2006), as tensões e contradições dos modelos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro giram em torno do agronegócio, representado por: 1) produção que trata o alimento como *commodities*, a partir do cultivo da monocultura; 2) uso indiscriminado de agrotóxicos, devastando implacavelmente a natureza; 3) máxima exploração da capacidade orgânica do trabalhador, como, por exemplo, o

que acontece com os trabalhadores nos períodos do corte da cana, em condições degradantes, entre outras representações.

A proposta de educação do campo se diferencia no encaminhamento de outra referência de desenvolvimento do campo, a partir da agroecologia¹⁸, da diversidade da produção, da valorização dos saberes, da cultura dos sujeitos camponeses, demandando outra lógica para o processo de produção do conhecimento científico, redimensionando um outro território.

Inclusive, os estudos de Raffestin (1993) analisam a produção do território e os processos de territorialização-desterritorialização-reterritorialização, sendo estes pouco explorados na ciência geográfica. Segundo o autor, os processos de TDR se dão por fatores, sobretudo, econômicos, numa microfísica dissimétrica. Em suma, para Raffestin (1993), enquanto a territorialização é constituída por relações, a desterritorialização refere-se ao abandono do território e/ou à extinção dos seus limites, de suas fronteiras. Já a reterritorialização seria o retorno ao território, podendo incorrer do espaço ao monetário.

Ora, se a territorialização é um processo consciente definido pela forma subjacente de como compreendemos o mundo (multidimensional e multiescalar, processual e simultâneo), o modo como efetivamos os territórios em ação contínua deixa antever nossas marcas sociais (identitárias, políticas, culturais) na morfologia territorial. É justamente nesse ponto que consideramos o “campo” não como único, homogêneo, monocromático. Mesmo tendo como referência o “campo” (numa distinção em relação ao urbano), re-

18 A Agroecologia constitui uma área de conhecimento, uma ciência ou um enfoque científico que oferece uma série de princípios, conceitos e metodologia para apoiar a transição de estilos de agricultura convencional para uma agricultura mais sustentável.

conhecemos que há vários “campos” existentes no Rio Grande do Norte, principalmente, o campo que cada professor participante desta pesquisa de doutoramento estabelece alguma relação, seja ele na região do Seridó, seja no Sertão Central, seja no Trairi. Apesar de ser um estado com área total de 52. 811,126 km², o que equivale a 3,42% da área do Nordeste e a 0,62% da superfície do Brasil, portanto, um dos menores estados da federação, a dinâmica de dominação, ocupação e interiorização se deu de forma diferenciada, constituindo configuração distinta ao campo, associada às condições morfoclimáticas, às forças políticas e à organização sindical.

Independentemente da região potiguar de origem e/ou da que esteja atuando, consideramos ser necessário que os docentes estejam atentos à importância de compreender a dinâmica que envolve esse território campesino para melhor desempenhar a docência. A compreensão desse(s) território(s) e de suas territorialidades é hoje uma questão fundamental para a consolidação da mais recente forma de conceber o campo e a educação do campo no Brasil, a partir dos anos finais do século XIX, nesse movimento de rupturas filosóficas, sociológicas e pedagógicas entre a educação rural e a educação do campo.

Essa “metanóia” não se daria de modo imanente, mas a partir de experiências e possibilidades de ações de formação continuada, assim como na alteração da organização escolar para as possíveis mudanças nesse território. É nesse viés que enveredaremos, a seguir, no debate acerca das questões do espaço e do território localizadas no campo e na educação do campo, a fim de situarmos a nossa discussão sobre as concepções de campo de professores de escolas do campo e a relação dessas concepções com suas práticas pedagógicas.

Ainda fazendo alusão às contribuições de Raffestin (1993), para ele, o território é um espaço de disputa de trunfo, trazendo a

ideia de trunfo como vantagem, substância da resistência. O trunfo se dá na organização das relações internas e externas do território e pode gerar elementos de conflito, de coalisão e interesses dissimétricos. Assim sendo, sobrepujar esses elementos significa triunfar na disputa pela produção, domínio e expansão do território, considerando sempre que o poder é intencional. Nesse sentido, qual território o movimento pela educação do campo vem construindo? Em função de quê e para quê?

O trunfo perseguido pela educação do campo no Brasil pauta o território campestre como estrutural para a sociedade brasileira, pois não é um problema restrito aos camponeses, ou somente aos grandes proprietários dos meios de produção. O território campestre diz respeito a toda a sociedade brasileira e nos coloca o desafio e a urgência de encontrar caminhos para fazer essa disputa com a própria sociedade, pensando sobre qual é o melhor modelo de desenvolvimento para o campo: se é o modelo hegemônico, que trata o campo e sua produção agrícola como *commodities*, como exportação, com apoio vigoroso do governo federal brasileiro; ou se é outra lógica, baseada na agricultura familiar camponesa e em outras estratégias de produção.

A agricultura camponesa tem sido lenificada nesse jogo de disputa e é também nos processos educacionais vivenciados na escola do campo (educação básica, profissional e superior) que esse debate precisa ser fortalecido, com vistas a garantir a formação dos sujeitos comprometida com a conscientização de crianças, jovens e adultos. Esse debate, mais do que nunca, precisa se realizar com a sociedade civil, visto que esta tem sido constantemente bombardeada com a disputa do imaginário pelo próprio agronegócio como produção moderna, através de campanhas propagadas pelos mais diversos canais de comunicação e pelas redes sociais.

Esse trunfo em disputa no território camponês, lamentavelmente, não se restringe ao Brasil, mas engloba toda a América Latina e se associa a outras questões não menos urgentes, tais como as crises energética, alimentar e ambiental, que estão vinculadas ao debate que o movimento da educação do campo tem se proposto a desenvolver.

A compreensão de Raffestin (1993) sobre o território como espaço de ação de trunfos do poder se coaduna com os processos de territorialização apontados por Bernardo Mançano Fernandes (2004; 2006) na discussão a respeito dos paradigmas em disputa na educação do campo, a saber: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). No campo brasileiro, as tensões entre esses dois paradigmas refletem a luta de classe existente entre o capital e o movimento camponês. Contudo, antes de nos debruçarmos melhor nos conteúdos desses distintos paradigmas, é preciso demarcar a compreensão de Fernandes (2004; 2006) sobre o espaço e o território.

Os estudos de Fernandes (2004; 2006) têm dedicado atenção ao desenvolvimento territorial na América Latina e no Caribe, analisando o desenvolvimento territorial e a questão agrária. Dentre esses temas, precisaremos, em função de nosso objeto estudado, dos dois paradigmas presentes no debate sobre a educação do campo, buscando contribuir para a compreensão mais acurada dos aspectos inerentes ao território campesino e dos limites e desafios que as populações do campo enfrentam nesse contexto.

Para Fernandes (2004; 2006), o território é o espaço geográfico político onde se efetivam as relações sociais. O autor também se refere ao território como o poder das ideologias nos processos de transformação da realidade. Ou seja, a educação do

campo enquanto construção teórica que vem se consolidando ao longo das três últimas décadas possibilita a construção de um outro projeto de desenvolvimento e de sociedade diferente do que temos hoje, sugerindo um outro território.

A conflitualidade resultante da disputa de modelos de desenvolvimento e de sociedade, os quais já discutimos brevemente, produz territorialidades de dominação e territorialidades de resistência. Porém, antes de adentrarmos nessa conflitualidade, é importante destacar as perspectivas sobre o conceito de território em Fernandes (2009, p. 200, grifo nosso):

O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas por transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Nesse contexto, tanto o conceito de território quanto os territórios passam a ser disputados. Temos então *disputas territoriais* nos planos material e imaterial.

As disputas entre territórios apontadas pelo autor estabelecem suas pleiteadas demarcações. Na compreensão de Fernandes (2006), o território é um todo, mas não totalitário, sendo esse todo parte da realidade. As intencionalidades que vão constituindo o território são opções históricas e posições políticas e determinam direcionalidades. Tendo em vista que as territorialidades são os tipos de uso dos territórios, a territorialização capitalista provoca a educação no campo como instrumento dessa luta contra a territorialização do agronegócio no campo.

Na discussão sobre as concepções de campo dos professores que atuam em escolas do campo, consideramos que estas se dão em função das relações entre os sujeitos e o território. Essas concepções são definidas e definidoras do campo e, portanto, do território. Por uma episteme emancipatória do espaço e do território campestino, passaremos a discutir os paradigmas presentes no campo, apontados por Fernandes (2004; 2006).

2.2 TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS EM DISPUTA

A percepção do poder exercido por indivíduos ou grupos sociais num determinado território, ou seja, a territorialidade, é o salto qualitativo para a compreensão dos processos de (re)constituição dos territórios. Na pesquisa em educação do campo, ao tomarmos como referência o território rural, devemos considerar os paradigmas do modelo de desenvolvimento agrário brasileiro que refletem a produção do espaço na contemporaneidade, substancialmente na contradição fundamental entre capital e trabalho, para nos subsidiar quanto à problemática sobre as concepções de campo dos professores, relacionando-as com suas práticas pedagógicas.

Fernandes (2006) elucida a interpretação do campo a partir do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e do Paradigma da Questão Agrária (PQA). Essa elucidação é essencial para a compreensão da educação e do campo como territórios materiais e imateriais e demarca os períodos, ações e interfaces da trajetória histórica e legal da educação do campo no Brasil. Por essa razão, deteremo-nos a eles no item subsequente deste capítulo.

As mudanças ocorridas no campo suscitam estudos nos quais pesquisadores divergem quanto aos pontos de vista na avaliação dessas mudanças. O Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) empreende o discurso de que, nas novas ruralidades¹⁹, o contexto rural brasileiro é multifuncional e pluriativo, isto é, as atividades não agrícolas, inclusive as referentes à indústria, à prestação de serviços, ao turismo e de segunda residência, podem ser consideradas como novas ruralidades, distanciando-se daquele rural apenas relacionado a atividades primárias. Na perspectiva de Fernandes e Ponte (2002), o que ocorre, nessa lógica, é a centralização no urbano, ou seja, a sobreposição da cidade no território campesino, em vez de reconhecer que,

[...] nesta nova fase, marcada pelo processo de globalização, transformações pós-fordistas das relações de produção e precarização das relações de trabalho *não vêm afirmar o fim do campo, mas sim novas relações que estão sendo estabelecidas de modo que o urbano e o rural possuem necessidades que ambos poderão suprir* (FERNANDES e PONTE, 2002, p. 118, grifo nosso).

Ainda,

podemos entender que o ato de impor a “urbanização” do campo não está relacionado a um projeto de desenvolvimento do campo, mas como uma estratégia do capital de subordinar estes territórios rurais ou modernizando ou aplicando novos meios como a pluriatividade, no sentido de dominar e servir como forma para a acumulação capitalista, não visualizando o bem-estar

19 A ideologia do Novo Rural é discutida por José Eli da Veiga, José Graziano da Silva, Maria de Nazareth Baudel Wanderley, Ricardo Abramovay, entre outros.

social e econômico da população, mas sim do capital (FERNANDES e PONTE, 2002, p. 118).

O Paradigma da Questão Agrária (PQA) compreende que o campo é um território de conflitos e disputas entre camponeses, indígenas e quilombolas contra o agronegócio. As múltiplas escalas e territorialidades engendram, numa abordagem complexa, o debate sobre o processo de mundialização da agricultura, de uma grande aliança de classes em nível mundial que trouxe profundas transformações – da lógica do capital – no campo, desafiando a classe trabalhadora do campo a construir outras estratégias de resistências e sobrevivências. Por consequência, a visão de campo desses dois paradigmas direciona os objetivos da educação do campo, baseados na dicotomia entre a integração (PCA) e a superação (PQA). Na educação do campo, o paradigma da questão agrária é representado pelas contribuições de Fernandes (1999; 2004; 2006), Arroyo, Molina e Caldart (2004), entre outros.

Conforme apresentamos no momento da pesquisa para a composição da dissertação, historicamente²⁰, a oferta escolar pública em áreas rurais foi marcada por uma visão estereotipada da vida e dos sujeitos do campo. Posteriormente, a educação do campo, segundo a compreendemos hoje, surge da demanda dos camponeses da reforma fundiária na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária.

É importante lembrar que a educação na reforma agrária e a educação do campo nascem simultaneamente, mas são distintas. A educação na reforma agrária refere-se ao conjunto de políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos

20 Ver Apêndice B: “Marcos históricos, políticos e jurídicos da Educação do Campo no Brasil”, elaborado pela autora.

rurais. É parte da educação do campo, sendo esta compreendida como um processo que contempla a política que pensa a educação como parte essencial ao desenvolvimento do campo.

A educação do campo engendra concepções de educação e de educação do campo aliadas às práticas pedagógicas, vislumbrando políticas públicas educacionais vinculadas ao projeto de sociedade de iguais, justa e democrática. Ilustramos essa configuração na Figura 3:

Figura 3 – As dimensões da educação do campo



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Situando a educação do campo no território, para Fernandes (2006), o campo como território é onde se realizam material e imaterialmente as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio.

Essas formas de organização, através das relações sociais que matizam educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, esporte, moradia, saúde, lazer etc., são constituintes e constituídas pela dimensão territorial, numa simultaneidade interativa e completa, não existindo isoladamente. Uma análise em separado dessas relações produtoras e produto dos

territórios gera dicotomias, desfragmentando-as e configurando, também, uma forma de dominação, pois, ao separá-las, as relações aparentam totalidade e o território é considerado como elemento secundário, como palco.

As relações ocorrem em função do território, para sua transformação ou perpetuação. Os sujeitos sociais organizam-se por relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, o campesinato e o agronegócio projetam territórios distintos. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados distintamente, a partir de diferentes classes e relações sociais. Nesse sentido, o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, a monocultura e a homogeneização cultural, uniforme e geométrica, com pouca presença humana, como maneira de favorecer a eficiência econômica.

O campesinato, por sua vez, produz um território heterogêneo, para a realização de sua existência, com grande diversidade ecológica e cultural, necessitando desenvolver outras dimensões territoriais. Ele compreende uma totalidade em que o desenvolvimento não destrói a estrutura. A produção no campo não deve ser desmerecida, mas, sobretudo, vista como uma outra forma de se conceber esse campo.

Inclusive, no Rio Grande do Norte, a produção agrícola que segue diretamente para a mesa dos potiguares advém da agricultura familiar e não do agronegócio, veementemente exportador. Segundo o Censo Agropecuário de 2006, 1/3 da produção agropecuária é de responsabilidade da agricultura familiar. Existem 83 mil estabelecimentos agropecuários no Rio Grande do Norte, dos quais 85% são da agricultura familiar. Além disso, o estado possui, aproximadamente, 71 mil estabelecimentos pertencentes à agricultura familiar e o restante, 15%, faz parte da agricultura patronal.

Mesmo assim, os 85% dos estabelecimentos agropecuários ocupam uma área de 32% da área total, sendo 1/3 de todas as unidades.

A relação dos povos do campo com a terra, no que concerne à posse e ao uso, ao trabalho com a terra, ou seja, ao território do campo – em sua totalidade – como espaço vital, é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 36) afirmam:

Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

Há uma diferença simbólica e material em se conceber o campo como um território legítimo ou meramente como um setor da economia. O paradigma do capitalismo agrário (PCA) associa o campo no ideário que remete ao ruralismo pedagógico, conforme já discutimos em capítulo anterior, o qual enxerga o campo como lugar de produção de mercadorias. Esse aspecto da produção agropecuária é a totalidade do campo para o PCA. Em nossa compreensão, é difícil analisar a complexidade do campo no Brasil a partir do paradigma do rural tradicional veiculado pelo PCA, em virtude de ele somente situar interesses do capital econômico.

No paradigma da questão agrária (PQA), o campo é mais amplo e é tratado como espaço de produção de vida, para

além da economia agrícola. Como vida, compreende-se a multidimensionalidade construída pelas condições dos sujeitos em suas práticas sociais relacionadas com a natureza, com outros sujeitos, com a política, o meio ambiente e a cultura, determinadas pelas ações e intencionalidades. Os movimentos sociais contestam a sociedade sobre um modo de produzir que projete o futuro, produzindo alimentos que garantam a reprodução humana. Essa contestação não cabe na lógica do capital, cujo consumo irracional dos bens naturais e humanos ameaça a vida.

Em relação à produção de alimentos, não somente as questões sociais, culturais e ambientais se colocam como desafio à vida no campo, mas, também, as questões referentes à segurança alimentar e nutricional. Infelizmente, estas últimas ainda não foram privilegiadas como deveriam nas pesquisas e estudos sobre o território campesino. Para além da dimensão mercadológica, a segurança alimentar e nutricional é uma das dimensões da realidade no campo.

É importante destacar que, no Brasil, a lei de Segurança Alimentar e Nutricional determina que o acesso regular e permanente aos alimentos é um direito de todos, seja em qualidade, seja em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras da saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (CONSEA, 2006).

Essa compreensão de segurança alimentar presente na legislação brasileira é corroborada pela FAO (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação), ainda em 1996, durante a Cúpula Mundial da Alimentação, quando afirmou que a segurança alimentar existe quando toda pessoa, em todo momento, tem acesso físico e econômico a alimentos suficientes, inócuos e nu-

tritivos para satisfazer suas necessidades alimentares e preferências, a fim de levar uma vida saudável e ativa.

Também é imprescindível destacar a diferença entre a segurança alimentar e a soberania alimentar. Esta se refere ao direito de todos os povos a decidir sobre as suas políticas agrícolas e alimentares, o que significa, nomeadamente: decidir o que cultivar, o quê e como comercializar, quais alimentos destinar ao mercado interno e ao mercado externo e controlar os recursos naturais básicos. Ser soberano é produzir e comercializar comida localmente, vinculada à cultura e ao modo de vida do povo, afastando a dependência que existe dos grandes mercados internacionais para alimentar a população de um país. Ou seja, o conceito de soberania alimentar nasce de um contraponto do conceito de segurança alimentar estabelecido pela FAO, pois se compreende que um povo, para ser livre, precisa ser soberano, e essa soberania passa também pela alimentação.

De acordo com Pereira e Sauer (2006), a Via Campesina Internacional definiu a soberania alimentar como o direito dos povos a definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos, que garantam o direito à alimentação a toda a população. Essas políticas e estratégias se dão com base na pequena e média produção, respeitando suas próprias culturas e a diversidade dos modos camponeses de produção, de comercialização e de gestão, nos quais a mulher desempenha um papel fundamental.

Existe uma profusão de termos polissêmicos, como é o caso do conceito da segurança alimentar, em que os diferentes significados permitem seu uso indiscriminado. Por outro lado, a soberania alimentar é mais precisa por trazer em seu significado uma

ampla gama de atributos que definem melhor os casos em que o termo pode ser usado.

No cerne do paradigma da questão agrária, a segurança alimentar e nutricional conclama a se pensar em projetos sociais, políticos, ambientais, para que os sujeitos do campo se fortaleçam enquanto coletivo e garantam seus direitos. Sendo assim, a educação como processo de construção do conhecimento e a pesquisa para a proposição de projetos de desenvolvimento territorial podem colaborar para a efetivação histórica do paradigma da questão agrária.

A partir dessa polaridade, a educação como política pública não interessa ao território do agronegócio – este como referência de expropriação do humano, do camponês –, visto que é uma dimensão que não está contemplada pelo seu modelo de desenvolvimento. A educação como política pública deve ser pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige, da formação técnica e tecnológica para os processos produtivos até a formação no nível fundamental ao superior para a prática da cidadania.

Atualmente, o paradigma em que se apóia a visão tradicional do espaço rural no país não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais. O campo não comporta hoje compreensão unidimensional do rural (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 34).

Nessas tensões entre o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária, há polêmicas, lutas de classes e interesses antagônicos, os quais vão configurando as multidimen-

sionalidades presentes na dinâmica do território camponês. Nesse sentido, a educação do campo, como política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês – que é parte do campo brasileiro –, faz parte do projeto de desenvolvimento territorial. É afirmada com a contração DO porque considera o território camponês como ponto de partida e de chegada das análises.

Enveredar pelas análises das concepções de campo de professores que atuam em escolas nesses territórios é buscar perceber, também, como os elementos do campesinato e do agronegócio vão se configurando no imaginário docente, repercutindo no fazer pedagógico nas escolas do campo, na construção dos currículos cujas finalidades são passíveis de análises e nas considerações acerca do desenvolvimento territorial.

2.3 TRAÇOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Na fase anterior à conquista política e, em seguida, jurídica da educação do campo, havia um fosso entre a educação escolar em área urbana (e, ainda, a destinada às elites) e a educação ofertada nas áreas rurais. Para estas, as demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura não necessitariam de um sistema público de educação no campo. A esse respeito, Arroyo (2004, p. 71) expõe:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escola rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidades de mui-

tas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

Essa ideologia da escola precária, das ausências, apresentada por Arroyo (2004), perdurou e ainda perdura no imaginário brasileiro. Nessa disputa dos territórios imateriais do campo, a separação entre a educação popular e a educação voltada para a elite foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942, nas quais o ensino profissionalizante voltou-se para os filhos dos operários, tendo como foco principal a formação de mão de obra. Em 1960, a educação rural foi sublinhada com o objetivo de favorecer a elite e evitar o fluxo migratório dos agricultores para as cidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu Artigo 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (BRASIL, 1961). Com isso, inicia-se um entendimento, embora elitizado, sobre a necessidade de um ensino voltado para as necessidades do campo, enfatizando as atividades e formação técnica agropecuarista.

Na segunda metade da década de 1950 e início dos anos 1960, eclodem as Ligas Camponesas, principal movimento das massas camponesas de 1954 a 1964 no Brasil. No Nordeste, as Ligas Camponesas contribuíram para o surgimento de grandes movimentos reivindicatórios. No Rio Grande do Norte, evidenciam-se algumas experiências de educação popular, sob influência das

contribuições de Paulo Freire, tais como a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em 1961, do prefeito de Natal, Djalma Maranhão, e de Moacyr de Góes, secretário de educação, interrompida pelo golpe militar; e as Escolas Radiofônicas criadas por D. Eugênio Sales, em 1949, na época administrador apostólico da Diocese de Natal. As escolas radiofônicas foram transformadas, mais tarde, em Movimento de Educação de Base (MEB) no Governo Goulart.

Nesse contexto, acrescentamos ainda o Serviço de Assistência Rural (o SAR)²¹, criado em 1949, por Dom Eugênio Sales, então padre da Arquidiocese de Natal. O SAR, juntamente com outras entidades, tais como a ANCAR, tinha como intenção contribuir para o desenvolvimento das populações do campo, a partir de ações relativas às lutas pela terra, campanhas salariais, organização de mulheres trabalhadoras rurais, entre outras, no interior do RN. No embalo da formação de lideranças no campo, o SAR empreendeu a organização de sindicatos rurais no estado, desembocando, em 15 de junho de 1962, na fundação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Rio Grande do Norte (FETARN).

Essas experiências marcaram os movimentos sociais norte-rio-grandenses da educação popular e expressaram os reclamos por mudanças estruturais, principalmente no campo educacional, como possibilidade de uma educação problematizadora, alicerçada nas necessidades das classes populares. A partir da década de 1980, com lutas de movimentos sociais ligados à educação popular

21 Para aprofundar o assunto, recomendamos CORREIA, C. G.; PERNAMBUCO, M. M. **As ações político-pedagógicas do Serviço de Assistência Rural (SAR)**. Brasília: Liber Livro, 2011. v. 01. 156p. A obra conta com uma valiosa contribuição sobre as contribuições das ações do SAR, junto aos grupos e movimentos sociais, na produção de conhecimentos necessários à organização dos trabalhadores rurais em período tão dilemático.

e discussões sobre a democratização da educação no Brasil, inflamam-se os debates a respeito de uma educação que seja voltada para o campesinato, que tem um propósito relacionado à cultura e à sociedade na qual as pessoas estão inseridas, respeitando suas convicções e seu modo de vida.

Destacam-se, nesse momento, as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), cuja proposta pedagógica, baseada na “pedagogia da alternância”, tem como princípio organizar o tempo-escola e o tempo-comunidade através de temas geradores que estão relacionados à vida familiar e à prática de atividades do cotidiano dos estudantes.

Na análise de Gohn (2011) sobre os movimentos sociais na contemporaneidade, esses movimentos produzem inovações e matrizes geradoras de saber, em coletividade político-social. Para a autora,

a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011, p. 334).

Na perspectiva de Gohn (2011), os movimentos têm papel educativo para os sujeitos que os compõem e colocam a educação na arena dos direitos, no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. Diante dessa compreensão emergente, ocorrem mudanças no projeto educacional a partir da Constituição de 1988, em que se firmou o compromisso do Estado com uma educação para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural de cada região. Sobre os princípios e fins da educação nacional, esse instrumento jurídico estabelece:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o

pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da

legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Esses princípios estabelecidos no Artigo 3 possibilitam, ainda que de forma indireta nessa época, garantir as mínimas condições para a existência de um ensino comprometido com a realidade do contexto em que se efetiva. Sobre a educação básica, no que tange à organização do calendário escolar, a LDB 9.394/96, no Artigo 23, estabelece sua organização:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

A possibilidade sinalizada nesse Artigo em considerar a adequação do calendário escolar de acordo com as peculiaridades locais indica um avanço para se pensar no ajustamento entre o tempo letivo da escola e o calendário agrícola do campo. Não há dúvidas de que se trata de uma proposta que não pode ser mais desconsiderada quando pensamos sobre a organização da educação escolar no campo, com suas práticas e efeitos, como alternativa de escolarização adequada ao campo. Entretanto, é preciso atentar que essa possibilidade foi pouco efetivada pelos sistemas educacionais, acabando por enfraquecer a proposta.

Ainda sobre as contribuições da LDB 9.394/96 para a educação do campo, a normativa também regulamenta os conteúdos curriculares. Vejamos o que diz o Artigo 27:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996).

Desse Artigo 27, destacamos a diretriz referente aos valores cívicos ditos fundamentais que devem compor os conteúdos escolares na educação básica. Estabelecendo uma relação com a educação do campo na forma que a compreendemos, essas diretrizes possibilitam (embora não garantam) o reconhecimento dos sujeitos do campo como espaço vivido, fazendo-se ouvir vozes e experiências na criação de alternativas para se construir um conhecimento e práticas de caráter emancipatórios.

Nesse processo de emancipação, a oferta de ensino também é tratada na LDB 9.394/96, no Artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

É nesse Artigo que a educação voltada para as populações do campo é sublinhada, ficando estabelecido o direito dos povos do

campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade socio-cultural, para as necessárias adaptações de organização, metodologias e currículos adequadas às “peculiaridades da vida rural” e dos “interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

Como vimos, a LDB 9.394 de 1996, nos Artigos 23, 27 e 28, afirma as especificidades e a diversidade do campo em todos os seus aspectos: educacional, social, cultural, político, econômico, de gênero, etário e étnico. Considerando o exposto nesses artigos, a LDB 9495/96 representa um avanço na trajetória da educação pública escolar da população do campo ao tratar o ensino, a organização do calendário escolar, os conteúdos escolares e a oferta de ensino (referente, em especial, aos espaços rurais), colaborando com a marcha da educação do campo no Brasil.

Numa análise mais geral, podemos inferir que, embora nesses artigos estejam estruturados elementos importantes para a educação escolar do campo, a forma como eles estão explicitados no texto da lei carrega o ranço de uma educação compensatória e ainda destoante da educação do campo tal como a compreendemos hoje, principalmente a partir do movimento por uma educação básica do campo.

A educação do campo, na compreensão construída a partir da articulação nacional, é um fenômeno sociopolítico. Nas experiências vivenciadas na educação do campo e na reforma agrária em particular, o campo é concebido como território de possibilidades, para além das ausências e exclusões. Conforme já pontuamos em capítulo anterior, a origem e a essência da educação do campo vêm de seu movimento real, que é processo; ação e reflexão contínuas e permanentes; e produção de novas sínteses em cada espaço-tempo.

A educação do campo se faz prática, projeto e política para a classe trabalhadora e a diversidade do campo, reconhecen-

do os polos de confronto do campo, mas, sobretudo, assumindo uma posição e identificação política e teórica, na dialética entre o particular e o universal, específico e geral que vão lhe constituindo em sua materialidade.

A existência do confronto na educação do campo a configura como fenômeno da realidade brasileira atual, no travamento de disputas de projetos, do projeto societário e do projeto educativo. As relações entre campo, educação e política pública centram-se nas condições da efetivação dos direitos humanos na perspectiva cidadã.

Assim, os acontecimentos que impulsionaram tanto a Conferência Nacional por Uma Educação do Campo quanto a criação da articulação nacional abroham de uma conjuntura nacional que não é inédita, contudo, seu embate é estabelecido por outra forma de fazê-lo. A educação do campo nasce, então, como movimento contra-hegemônico propositivo no Brasil, fazendo parte da discussão do direito à terra, contra a concentração fundiária, partindo da luta dos camponeses para continuarem existindo como camponeses, associando o movimento da luta pela terra e o acesso ao conhecimento. Essa relação do homem com a terra e com seu território sempre foi tensa, e a luta pela educação como direito vem sendo firmada nas últimas décadas. Por essa razão, ela nasce nos assentamentos de reforma agrária.

A educação, desse modo, insere-se nesse projeto maior para a garantia da existência do campesinato como tal na reprodução social, a partir do trabalho com a terra. A luta pela escolarização e pelo acesso ao saber científico é uma estratégia de resistência para garantir a sua reprodução social, o seu modo de vida e o trabalho com a terra.

Conforme já discutimos, entre os anos de 1997 e 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo,

que rege uma educação voltada para a escolarização dos povos dos campos, respeitando suas peculiaridades. A partir desse momento histórico e, posteriormente, epistemológico da educação do campo no Brasil, a legislação federal também foi sendo um “território ocupado” pelo movimento por uma educação básica do campo. Essa legislação da qual tratamos, no âmbito da educação do campo, em ordem cronológica, refere-se a:

1. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução n. 1/2002 do CNE/CEB).
2. Lei 11.947/2009: institui que o mínimo de 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar deve ser utilizado na aquisição de produtos da agricultura familiar.
3. Resolução n. 2/2008: estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
4. Decreto n. 7.352/2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
5. Resolução 4/2010 do CNE/CEB: reconhece a educação do campo como modalidade específica da educação básica e define a identidade da escola do campo.
6. Lei 12.695/2012: contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo pela alternância.
7. Portaria n. 86/2013: institui o Programa Nacional

de Educação do Campo (PRONACAMPO) e define suas diretrizes gerais.

8. Lei 12.960/ 2014: altera a Lei n. 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para se fazer constar a exigência da manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Na emergência do governo Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002 para o exercício de 2003 a 2006, com o apoio de amplos setores da classe trabalhadora, os desdobramentos da ação da Articulação Nacional desembocam na criação, ainda em 2002, do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC), e em 2004 institui a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), no escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com a atribuição de articular as ações do MEC pertinentes à educação do campo.

Ainda em 2002, na efervescência da política de revalorização do campo, no decurso desse governo de referência popular, são instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo – DOEBEC (Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), num processo inovador de construção de uma política pública no âmbito da relação entre o governo federal e os governos estaduais e municipais, com a sociedade civil organizada e com os povos organizados do campo. As DOEBEC delinham a identidade da escola do campo, traçando um hífen histórico ao que se pensava, antes desse movimento, sobre a educação das populações rurais:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Diante dessa distinta realidade educacional, em 2004, o governo federal instituiu para a educação do campo, por meio do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²² – posteriormente, SECADI – e a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC), com o objetivo de elaborar políticas públicas específicas aos povos do campo.

Em 2007, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação, com Fernando Haddad, por meio da Portaria n. 1.258/07, instituiu a Comissão Nacional de Educação do Campo, como um órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC para a elaboração de políticas públicas em educação do campo.

Nesse contexto, surge o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (PPJCST), que trata da educação como garantia de direitos para o povo do campo, com perspectivas e ideias que englobam o saber e uma política pedagógica direcionada às atividades e práticas realizadas no meio rural, valorizando os jovens agricultores em seu cotidiano, vinculando a educação ao

22 Em 2011, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) é incorporada à SECAD, passando esta a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

trabalho e aos conhecimentos empíricos adquiridos diariamente pelos jovens camponeses.

Essa visão educacional é relevante devido à grande desigualdade educacional construída e vivenciada no Brasil durante anos, no que diz respeito aos impasses sociais existentes entre o campo e a cidade. Tal diferenciação tem um olhar específico no âmbito que se refere à educação e ao modo como esta é vivenciada.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2006, do total de 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) são exclusivamente compostos de turmas heterogêneas, conhecidas no Brasil como multisseriadas, regidas por unidocentes, com pouco ou nenhum acesso à formação continuada específica para essa realidade. Nessa perspectiva, dilemas se instalam: o que fazer? Acabar com essas turmas/escolas ou dar-lhes condições necessárias para a sua permanência? Quais são as alternativas possíveis? Em que se pese a necessidade de ressignificação da multisseriação e não da transição desta para a seriação, esses dados demonstram a incapacidade do Estado brasileiro de atender plenamente e com dignidade as necessidades da população do campo, o que contribui também para o analfabetismo de crianças, jovens e adultos e para o desinteresse pela educação formal. Fica, assim, evidente que, quando o direito não é atendido, comprometido com sua materialização, a vulnerabilidade reina.

Segundo Hage (2014), a escola pública do campo tem assumido, historicamente, a identidade de “escola multisseriada”. Em sua análise, o autor critica a adesão das turmas multisseriadas ao modelo seriado urbano de ensino, por compreender que a multissérie não acaba com a seriação, mas afirma a série numa condição precarizada, reforçando a correspondência entre idade e série.

O autor considera que a seriação é cartesiana escolacentrista, cuja organização do trabalho pedagógico estabelece tempos/espacos/conhecimentos do trabalho e da cultura do campo como informais, deslegitimados e invisibilizados, fortalecendo, dessa forma, a hierarquização. Na análise de Hage (2014), essa hierarquização privilegia a meritocracia darwinista, sendo etapista, seletiva, competitiva e classificatória. Esse conjunto de particularidades, nas palavras do autor, fortalece

[...] uma visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, *a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”*; e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando com isso o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (HAGE, 2014, p. 1175, grifo nosso).

Como proposta de transgressão da matriz educacional, social, cultural e territorial que constitui a multi(série), o autor propõe o enfrentamento da contradição, do paradoxo que configura as escolas do campo com turmas multisseriadas, transgredindo os seguintes pilares da seriação: fragmentação, padronização, escolacentrismo, dentre outros. Uma das estratégias apontadas por Hage (2014) refere-se ao reconhecimento dos diferentes tempos/espacos formativos,

articulando: o trabalho, a luta, a militância, a convivência familiar e comunitária, bem como as atividades de cultura e lazer.

Hage (2014) reconhece que essa proposta de transgressão da multisseriação é um processo gradativo e não se efetivará via decreto, de modo compulsório e padronizado, por decisão de grupos de pesquisadores, educadores ou outro segmento isoladamente. Isto é, essa transgressão tem possibilidades de se efetivar no diálogo e reflexão com todos os segmentos da escola, em estudos e pesquisas sobre as condições objetivas das turmas multisseriadas, incorporando o acúmulo de experiências e práticas dos sujeitos que participam dessas escolas, em permanente resistência.

Apesar da realidade objetiva das escolas do campo e dos desafios propostos à sua mudança, com vistas à sua transformação, como citado anteriormente, a partir do final dos anos de 1990, o movimento de construção da teoria sobre o paradigma da educação do campo vem influenciando esse processo educacional. Isso não significa que algumas dificuldades deixaram de existir, porém há a provocação para um olhar diferenciado sobre a escolarização do campo, com currículos mais coerentes e adequados aos tempos e espaços da vida cotidiana das pessoas do campo.

Outra conquista a ser assinalada refere-se à Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Pela primeira vez em um documento normativo educacional, aparece a denominação Educação do Campo. Outro destaque está relacionado às questões sobre as ações de nucleação dos estabelecimentos escolares presentes no campo e o transporte escolar, recomendando que, sempre que possível, o deslocamento

dos alunos deverá ser feito do campo para o campo (intracampo), evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Embora a nucleação tenha sido regulamentada claramente, a partir da Resolução 02/2008, consideramos que existem outras formas de nucleação/agrupamento de escolas pequenas, de maneira a lhes tirar do isolamento, sem que elas sejam fechadas, podendo, aliás, significar formas criativas de valorização das turmas multisseriadas. Essas turmas/escolas localizam-se em pequenas comunidades rurais e se distribuem de modo disperso, não respeitando a territorialização instituída, simbolicamente, nos territórios campestinos, dificultando e comprometendo a sua organização e lógica de funcionamento. Em muitas comunidades rurais, a existência do estabelecimento escolar em funcionamento representa a única presença material do Estado naquele território. Ou seja, o prédio da escola é a única obra de infraestrutura construída pelo poder público naquele local.

Trabalhando em comunidades rurais e atuando em processos de formação docente de professores do campo, conhecemos algumas realidades nas quais o prédio escolar possui múltiplas funcionalidades para a comunidade em seu entorno, tais como reuniões, assistência médica, festas alusivas a datas comemorativas privilegiadas pela população, palestras, mutirões, exposições, missas, catequeses, entre outros usos, o que demonstra que a escola não é somente escola para os povos do campo. Ela se constitui como um espaço social que extrapola as relações entre gestão/docentes, discentes/docentes e discentes/discentes, para se ampliar ao âmbito da cultura e do direito do contexto do qual ela pertence. Portanto, mesmo com sua publicação, torna-se necessária a vigilância do cumprimento do teor regulamentado pela Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.

Em 2010, durante o último ano do Governo Lula, nesse passo de conquistas para a educação do campo, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação.

A criação e o posicionamento político do Fórum expressam a necessidade de vigilância entre o legislativo e o operacionalizado nas políticas educacionais, como, por exemplo, o instituído desde as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo – DOEPEC (Parecer n. 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Essa conjugação de esforços é de relevância, pois, segundo Molina (2006), a elaboração de subsídios às políticas públicas interministeriais na área da Educação do Campo contribui para a promoção do desenvolvimento e da educação nos territórios rurais, como também possibilita a ampliação das articulações interinstitucionais, construindo agenda comum de ações e pesquisas na área.

É no empenho dessa expressividade, e pela importância histórica e acúmulos produzidos na última década, que ocorre a publicação do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, instituindo a Política Nacional de Educação do Campo para reconhecer e legitimar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em condição potencial de política de Estado, estabelecendo a abrangência do termo “populações do campo” e a expansão das escolas do campo, produzindo uma identidade escolar caracterizada já no Artigo 1º:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Nesse Artigo 1º, está caracterizada a identificação da política educacional do campo, tendo como destaque a definição política das populações do campo e a escola do campo. É a partir do Decreto n. 7.352/2010 que qualquer escola situada em contexto rural é denominada, regularmente, de escola do campo, lançando um divisor de águas em relação à nomenclatura desses estabelecimentos de ensino no território campesino.

É imprescindível frisar que a mudança na nomenclatura proposta por esse Decreto, como podemos perceber em nossos estudos e experiências profissionais, não garante por si só a ope-

racionalização de mudanças necessárias na direção do paradigma emergente na educação do campo. Dito de outro modo, mesmo com todo o avanço na arena das lutas dos movimentos sociais por uma educação básica do campo e após a promulgação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (DOE-BEC) e do Decreto n. 7.352/2010, ainda é presente nas escolas ditas do campo uma mera transposição didática do currículo das escolas urbanas, como modelo preponderante a ser seguido. Isso nos mostra que há um caminho longo a ser percorrido para a efetivação do paradigma da educação do campo, em contraposição ao paradigma da educação rural, conforme tratamos anteriormente.

Apesar dessas constatações, reconhecemos que, como força material, nesse novo fôlego jurídico de universalidade do direito à educação e da obrigatoriedade do Estado em efetivar a garantia dessa universalidade, os princípios da educação do campo são reiterados no Decreto n. 7.352/2010, numa proporcionalidade político-pedagógica entre essa normativa e o teor das intenções das DOE-BEC de 2002:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de for-

mação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

O protagonismo dos movimentos sociais dos povos do campo – aliado a uma conjuntura política, social e econômica favorável decorrente de um governo federal de referência popular, a partir dos anos 2000 – vem contribuindo significativamente para a promoção do avanço da consciência do direito à educação e tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo, tais como o PPJCST, o PRONERA, o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PRO-CAMPO), o Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade/CAPES) e a criação das licenciaturas em Educação do Campo.

No segundo ano de mandato da presidente Dilma Rousseff, em março de 2012, foi lançado pelo governo federal, na pessoa do Ministro da Educação Aloízio Mercadante, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, e apresentado como

apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios, num conjunto de ações articuladas para a implementação de uma política nacional de Educação do Campo, nos termos do decreto presidencial n. 7352, de 4 de novembro de 2010, fruto de mobilizações de entidades e organizações de trabalhadores, iniciadas no final da década de 1990.

As ações do PRONACAMPO estão estruturadas em 04 eixos: 1) gestão e práticas pedagógicas, relacionadas ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo, Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático e ao Programa Mais Educação Campo; 2) Formação Inicial e Continuada de Professores, prevendo a expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil, oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo (Procampo), ampliação de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e linhas de financiamento específico para a formação de professores para atuarem em escolas rurais, tais como a Ação Escola da Terra, para docentes que atuam em turmas multisseriadas e em escolas quilombolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, abarcando o Programa Saberes da Terra e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e; 4) Infraestrutura Física e Tecnológica, que visa a construção de escolas, a inclusão digital, abarcando os seguintes programas: Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Campo), o PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Luz para Todos na Escola e o Transporte Escolar.

Na cerimônia de seu lançamento, foi possível perceber a presença de grupos antagônicos do campo no país: representantes dos movimentos sociais, de sindicatos dos trabalhadores da agricultura e de setores do agronegócio. Os discursos realizados por esses

representantes revelavam que a educação do campo, sob a mediação do Estado, nesse período, apresentava tendências em atender interesses de grupos antagônicos no campo brasileiro.

Numa análise do período de 2010 a 2012, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no mês de agosto de 2012, durante debates do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado nesse ano em Brasília-DF, avaliou a proposta do PRO-NACAMPO, destacando que esse programa se aproxima mais de uma política de “educação rural” por diversas razões, distanciando-se da educação do campo que vinha sendo construída pelo movimento nacional. Dentre essas razões apontadas, estão o jogo das relações que constituíram o PRONACAMPO e a situação existente na educação e no conjunto da vida social dos trabalhadores do campo nesse período, ou seja, o atendimento às demandas sociais e, ao mesmo tempo, o fortalecimento do agronegócio no Brasil e sua intervenção nas políticas sociais. Esses fatos se constituem como armadilhas da lógica da política liberal para a educação do campo (FONEC, 2012).

Em 2015, entre os dias 21 e 25 de setembro, aconteceu o II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (II ENERRA), em Luziânia/GO, congregando mais de mil pessoas, sob os lemas “Fechar escola é crime” e “Educação não é mercadoria”. O evento teve como foco a análise das tendências das políticas públicas do campo, considerando os impactos da lógica mercantilizada sobre a educação brasileira, com a qual qual grupos financeiros tentam dominar a educação pública.

Participaram da solenidade de abertura Gabriel Medina, Secretário Nacional de Juventude da Presidência da República; Maria Lourdes Urbaneja, embaixadora da Venezuela; Maria Lucia Falcón, presidente do Instituto Nacional de Reforma Agrária

(Incra); Edgard Kolling e Pedro Stedile, da coordenação nacional do MST; e Kátia Souto, representando o Ministério da Saúde (MS). O encontro ainda contou com as presenças dos ministros Patrus Ananias, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Renato Janine Ribeiro, da Educação, além de demais representantes do governo federal e representações diplomáticas latino-americanas.

Durante o II ENERA, foi denunciado que, no período entre 2005 e 2015, 32.500 escolas do campo foram fechadas por múltiplas razões e forças políticas, acarretando prejuízos de diversas ordens aos estudantes, suas famílias e ao território campestre. Ainda foi debatido o período de crise, acirrado a partir de 2008, em que o capital necessita pensar novas demandas que possibilitem a sua reprodução, avançando, também, na educação como estratégia de soberania. O modelo empresarial paulatinamente se consolida na educação, juntamente com a força das grandes corporações do agronegócio, das indústrias e dos meios de comunicação, desde a educação básica ao ensino superior, com a conivência e parceria do Estado, como movimentos de contradições da conjuntura política brasileira.

Nesse momento de acirramento da luta de classes, em que o grande desafio é construir unidade em torno de uma educação pública e popular, os mecanismos de exploração, precarização, apropriação e controle empresarial da educação pública pelas corporações empresariais, além de serem violentos e inaceitáveis, foram denunciados durante os debates produzidos no II ENERA (2015). Nas palavras de Molina (2015, p. 396), “a gravidade do que está em questão neste momento é o tamanho do retrocesso que isto pode sig-

nificar em termos concretos de proibição legal das práticas inovadoras que vimos construindo na Educação do Campo pelo Brasil afora”.

Sob a ameaça colocada por essa conjuntura denunciada no II ENERA (2015), os participantes do evento construíram um manifesto de denúncia dessas condições objetivas que se anunciam na educação do campo no Brasil. Consideramos importante, do ponto de vista político, nessa discussão sobre a trajetória da educação do campo, anunciar os compromissos de luta e construção elencados pelo coletivo, a partir do II ENERA (2015)²³:

Seguir lutando por uma sociedade justa, democrática e igualitária, sem exploração do trabalho e da natureza, com Reforma Agrária, com um projeto popular de agricultura e com saúde, cultura e educação de qualidade social para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Lutar contra qualquer tipo de reforma neoliberal que reduza os direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e comprometa a democracia e a soberania do nosso país.

Combater o modelo do agronegócio que representa doenças, morte e destruição da natureza e dos povos do campo, das florestas e das águas, especialmente dos povos indígenas e quilombolas. E resistir à ofensiva das empresas do agronegócio nas escolas do campo, que tenta subordinar educadores e educadoras, educandos e educandas à sua lógica destrutiva, com falsos discursos inovadores.

23 Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária. **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, Luziânia-GO, 21 a 25 de Setembro de 2015.** Disponível em: <https://mst.org.br/2015/10/01/educadores-da-reforma-agraria-lancam-manifesto-pela-educacao-durante-o-2-e-nera/>. Acesso em: 07 dez. 2015.

Construir a Reforma Agrária Popular, com distribuição de terras a quem nela vive e trabalha e com avanço da agricultura camponesa que tem como principal objetivo a produção de alimentos saudáveis e ambientalmente sustentáveis para o conjunto da sociedade.

Trabalhar pela agroecologia como matriz tecnológica, produção de conhecimento e desenvolvimento de uma agricultura a partir dos princípios da agrobiodiversidade e da soberania alimentar dos territórios.

Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, seguir na defesa de uma educação pública desde a educação infantil até a universidade e atuar contra as reformas empresariais defendidas no Brasil pelo Movimento Todos pela Educação, que buscam subordinar as escolas às exigências do mercado, reduzem as dimensões formativas, roubam o tempo da aprendizagem, instalam uma competição doentia e ampliam a exclusão.

Defender a destinação de verba pública exclusivamente para a educação pública.

Combater a indústria cultural capitalista que produz um modo de vida consumista e individualista.

Seguir denunciando que FECHAR ESCOLA É CRIME! e lutar contra a desigualdade educacional em nosso país e pela construção de mais escolas públicas no campo, com infraestrutura adequada, de acordo com a realidade do campo.

Trabalhar pela alfabetização e políticas públicas de EJA e exigir políticas que garantam o direito à elevação da escolaridade de todo povo brasileiro.

Defender para todos os trabalhadores e as trabalhadoras do campo e da cidade uma educação emancipatória que vise o desenvolvimento do ser humano em todas as dimen-

sões da vida, que alargue a visão de mundo das novas gerações e permita vivenciar relações sociais baseadas em valores como justiça, a solidariedade, o trabalho coletivo e o internacionalismo.

Seguir na construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que tome o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo da escola, com participação da comunidade e auto-organização de educandos e educandas e de educadores e educadoras.

Lutar contra todo tipo de violência e preconceitos étnicos e raciais, glbtfóbicos e de gênero.

Participar das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação por condições dignas de trabalho, valorização profissional e formação adequada.

Seguir trabalhando pela Pedagogia do Movimento e pela Educação do Campo, na construção da Pedagogia Socialista para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras.

Considerando a esfera estadual da trajetória mais recente da educação do campo, no Rio Grande do Norte, no ano de 2005, durante o mandato da governadora Wilma de Faria, em sintonia com a conjuntura político-educacional nacional, entre os dias 27 e 29 de abril, foi realizado em Natal o I Seminário Estadual de Educação do Campo, do qual resultou a publicação da Carta do Rio Grande do Norte e a criação do Comitê Gestor de Educação do Campo, por meio do Decreto n.18.710, de 25 de novembro de 2005, documento que trata das garantias quanto à educação para os povos do campo.

Durante o mandato estadual da governadora Rosalba Ciarlini, em junho de 2013, como etapa de preparação para a

Conferência Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, o Comitê Gestor de Educação do Campo realizou a Primeira Conferência Livre, em Educação do Campo, no auditório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no *campus* central, com a presença de cerca de 400 representantes dos diversos municípios do estado, contemplando a sociedade civil e organizada, os movimentos sociais do campo, o poder público, os povos do campo, das águas e das florestas.

Como resultado dessa Conferência, foi elaborado um conjunto de proposições, a partir do Documento Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE), defendidas e inseridas na Conferência Estadual de Educação, organizada pelo Fórum Estadual de Educação do RN, sendo incluídas no documento final da etapa estadual encaminhado para a CONAE 2014, etapa nacional, realizada em Brasília-DF, entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, com debates que envolveram cerca de 3,6 milhões de pessoas.

Em 2015, já no governo estadual de Robinson Faria, teve início a 1ª edição da execução da Ação Escola da Terra, regulamentada pela Portaria do Ministério da Educação n. 86, de 02 de fevereiro de 2013, e pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013, dentre o conjunto de ações aglutinadas no PRONACAMPO. A ação “Escola da Terra” tem como objetivos promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas e oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

De 2013 a 2016, a ação “Escola da Terra” conseguiu realizar atividades formativas em 14 estados da federação,

valorizando as dimensões sociopolítica, pedagógica, cultural, administrativa e as relações com os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal, e com os movimentos sociais e sindicais populares do campo. Em âmbito nacional, a Ação atendeu, aproximadamente, 14 mil educadores do campo, e os números oficiais indicam uma demanda de aproximadamente 69 mil a serem atendidos ainda.

Essa execução, no RN, realizou-se numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, através do Centro de Educação e dos seus programas. Na primeira edição, o público atendido foi de 150 professores, com carga horária de 180 horas, na metodologia da Pedagogia da Alternância, cujo tempo foi dividido em “tempo-universidade” e “tempo-comunidade”. O currículo da formação priorizou a práxis docente, bem como suas articulações. Como resultados, houve o aperfeiçoamento da ação pedagógica dos professores, avanços na interação da equipe escolar com a comunidade, o acesso a novos saberes e trocas de experiências sobre a multisseriação.

Em 2017, iniciou-se a 2ª edição da ação “Escola da Terra” no RN, sendo ampliada a meta de professores do campo contemplados, que representou 304 cursistas, distribuídos nos polos de Caicó e de Mossoró. Mesmo que a Ação ainda esteja em andamento, podemos considerar que essa proposta possibilita reconstruir e reorganizar conteúdos, espaços, tempos, processos, estratégias e instrumentos de acompanhamento, monitoramento, avaliação e replanejamento, num movimento inovador para a formação docente continuada na educação do campo, sobretudo em território potiguar.

Diante dessas construções e da concretude da educação do campo no Brasil, podemos perceber que o campo é um projeto de disputa de modelos de desenvolvimento, no qual a arquitetura do capital é cada vez mais hegemônica e poderá propor uma reedição de uma proposta de educação para as populações rurais, mas sem assumir a construção efetiva de um sistema público de educação do campo. O destaque da luta do trabalhador rural e as suas formas de protestar contra as condições de vida socioculturais e educacionais foram capazes de alavancar essas conquistas – com seus avanços e permanências – para se pensar uma política voltada para a educação do campo e adequada aos povos do campo: agricultores/as familiares, assalariados, assentados ou em processo de assentamento, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros povos que lutam pela afirmação dos seus direitos no território nacional.

Por esse motivo, é preciso observar e defender a efetivação dos direitos já conquistados, bem como garantir a ampliação de orçamento para a continuidade de projetos, programas e demais ações educativas resultantes da luta histórica dos trabalhadores, dos povos do campo, das águas e das florestas e de seus movimentos sociais e sindicais, que contribuem para a formação humana emancipatória e para a construção da democracia.

VIDA E FORMAÇÃO: O CAMPO NAS MEMÓRIAS DOS PROFESSORES

Nesse capítulo, não temos o intuito de apresentar uma investigação autobiográfica dos professores participantes, visto que os memoriais acadêmicos foram abordados como fontes para a construção de nossos dados. Para Josso (2004; 2010), a narrativa empreendida no memorial, no contexto de formação dos professores, conduz esses profissionais a uma reflexão antropológica (no sentido de evidenciar as características do ser humano), ontológica (por retomar o questionamento socrático: “quem sou eu”?) e axiológica (no sentido de visibilizar os eixos estruturantes e orientadores da existência).

O que nos interessa, a partir da leitura dos memoriais, é compreender as experiências, chamadas de recordações-referências por Josso (2004, p. 39), as quais os professores selecionaram para a escrita, em detrimento de outras, observando os possíveis elementos que apontam para os atributos das concepções de campo desses sujeitos. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011) dois pontos fundamentais se destacam nos estudos que analisam as narrativas biográficas:

O primeiro é partilhado por todos: o papel central do sujeito concebido numa visão construcionista. O segundo, por uma boa parte deles: o papel da linguagem na vida social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 382).

A centralidade do professor participante nessa pesquisa e a importância do seu memorial enquanto fonte para a construção de dados nos permite evidenciar as relações que o professor estabelece com o campo. No memorial, a escrita sobre si é um ato reflexivo que evoca experiências de forma não-aleatória e que, portanto, permite edição, revisão e reescrita até a hora em que ela é entregue para submissão acadêmica, como é o nosso caso. Os professores participantes de nossa pesquisa, estando em processo de formação continuada, mais especificamente em educação do campo, narram suas experiências de vida, o que revela uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação. Nóvoa (2010), reforçando as contribuições dos estudos de Josso (2010), diz que “todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação” (NÓVOA, 2010, p. 22).

Nesse sentido, segundo Josso (2010), o professor (como formador), forma-se a si próprio, a partir de quatro grandes instâncias: 1) por meio da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); 2) na relação com os outros numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); 3) por intermédio das coisas (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e 4) sua compreensão crítica (ecoformação).

Nesse caminho para si no percurso para tornar-se formador, o professor, na escrita do memorial, permite-nos identificar suas relações com o contexto campesino, inscrevendo-as nas experiências de vida, no percurso pessoal e profissional. Considerando que essas memórias formam uma teia de sentidos para esses professores, é imprescindível, portanto, observar os registros dos fatos marcantes de suas trajetórias, suas relações com o campo, o ingresso na vida profissional e os aprendizados construídos no decurso da formação mais específica em educação do campo.

Como dissemos, em momento anterior, os 06 (seis) professores da pesquisa estavam participando do curso de especialização em formação continuada em educação do campo integrados ao ProJovem Campo – Saberes da Terra, oferecido pelo IFRN em parceria com a SEEC/RN, no período de 2013 a 2015. Atuamos na função formadora desse curso, momento em que tivemos a possibilidade de conduzir a pesquisa. O contato mais aproximado com esses professores se deu quando foram formados grupos para a orientação do trabalho de conclusão de curso da especialização. Na oportunidade, apresentamos as intenções da pesquisa de doutoramento e eles aceitaram participar da investigação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo.

Para construir a teia de elementos que possibilitam construir a identificação e compreensão das concepções de campo dos professores em análise, passaremos a nos dedicar aos destaques dos escritos por eles no memorial.

- **Professora Cida**

Uma das professoras participantes, a **professora Cida**, ao iniciar seu memorial, assim coloca:

Este trabalho vem abordar a importância da educação do campo, pois para mim é fundamental uma vez que toda minha infância foi vivida no meio rural, vivendo da agricultura e ajudando ao meu pai na colheita dos grãos que alimentava a família. Além de que, meus primeiros anos de vida escolar foram numa escola do campo e toda minha trajetória profissional (CIDA, 2015, p. 1-2).

Nesse trecho, embora a intenção do memorial exigido no âmbito do Curso de Especialização em Educação do Campo não seja, exclusivamente, falar sobre a educação do campo, a **professora Cida** apresenta seu memorial destacando o orgulho de sua história ligada ao campo. Dessa forma, fica evidente sua ligação identitária com o meio rural. Para ela, revelar de pronto que tem raízes no campo torna-se urgente, em relação à escrita que ela passa a desenvolver sobre sua vida pessoal e acadêmica no memorial. Outro ponto de destaque refere-se à educação escolar do campo. Vejamos o que a **professora Cida** coloca:

Meu pai sempre ressaltou a importância dos estudos para o ser humano e [*sic*], mas na década de 70 era muito difícil o acesso à escola, não existia a obrigatoriedade de todos na escola e transporte escolar, pois a casa que eu morava ficava muito longe da escola a gente tinha que caminhar a pé uma hora. E só em 1988 com a promulgação da constituição federal é que garante a educação como direito de todos art. 205 CF de 1988 (CIDA, 2015, p. 2).

Embora tenha destacado o seu orgulho em ter uma trajetória de origem e continuidade no campo e da educação do campo, a **professora Cida** denuncia a dificuldade em ter acesso ao direito a aprender na escola em seu tempo de criança. As creches

existiam no Brasil, com caráter assistencialista e vinculadas às secretarias de assistência social. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação da criança de 0 a 6 anos se desloca do assistencialismo e filantropia para figurar como direito e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança.

Essa inclusão da função eminentemente educativa das creches, no âmbito da lei, configura um avanço para a história da educação infantil brasileira. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, a educação infantil é considerada como primeira etapa da educação básica, reconhecendo as especificidades do desenvolvimento das crianças da faixa etária de 0 a 6 anos e contribuindo para a construção e o exercício da cidadania.

Além da dificuldade que a **professora Cida** retrata sobre a sua falta de oportunidade para se escolarizar no campo desde os primeiros anos de vida, ela acrescenta a problemática do transporte escolar, ainda persistente nos dias atuais. Sobre isso, ela conta:

Mesmo tendo concluído a 4ª série no ano de 1981, no seguinte estudei como ouvinte a mesma série, pois não existia transporte escolar para levar os estudantes da zona rural até a cidade de Jucurutu para dá [sic] continuidade nos estudos, já que as escolas da zona rural só ofereciam até 4ª série. No ano de 1983 fui estudar a 5ª série na cidade de Jucurutu na Escola Newman Queiroz que na época era uma fundação e só foi possível por que meu pai era sócio do sindicato dos trabalhadores rurais que disponibilizou uma bolsa de estudo para que eu pudesse estudar (CIDA, 2015, p. 3).

Nesses dois últimos trechos, fica evidente a problemática da universalização da educação e da democratização do acesso ao conhecimento e à educação escolar pelos povos do campo. A professora, em seu tempo, vivenciou o que tantas outras crianças, jovens e adultos ainda vivenciam em relação às dificuldades da efetivação dos dispositivos legais da educação brasileira na realidade concreta. Defender a educação como direito social ainda é urgente no território camponês, visto que a jornada dos movimentos sociais tem requerido o acesso ao núcleo de processos formativos já previstos legalmente e a garantia à escolarização pública do campo desde a educação infantil à universidade.

Nessa perspectiva sobre o direito à escolarização, os sujeitos sociais do campo – e suas experiências – se afirmam no “território do conhecimento” (ARROYO, 2013), isto é, apesar de haver o impedimento às experiências sociais para se integrarem ao conhecimento considerado legítimo, os coletivos sociais mostram que os saberes têm, sim, sua origem na experiência social e não apenas na artificialidade das questões epistemológicas.

A luta é por pertencimento social amplo, por acesso aos bens materiais e culturais, simbólicos e memoriais, na diversidade de espaços sociais, onde o direito à escola adquire outra relevância. É na junção entre os saberes sobre o território, sobre a vida e os saberes ditos “escolares”, oficiais, que se contrói o conhecimento capaz de transformar a realidade do campo (ARROYO, 2013).

Em continuidade à análise do memorial da **professora Cida**, destacamos a passagem na qual ela narra o seu ingresso na carreira do magistério, através de processo seletivo para professor efetivo. No trecho a seguir, a professora des-

creve suas primeiras impressões ao se deparar com a turma de alunos na escola que a recebeu:

No final do ano de 1995, prestei concurso público para professor do município de Jucurutu, fui classificada, mas só fui convocada no dia 10 de março de 1998, pois o concurso passou dois anos na justiça. Fui lotada numa escola do campo “Unidade de Ensino Porfíria Lopes” no sítio Saco de São João, que ficava aproximadamente 10 km da comunidade Boi Selado onde eu morava, ou seja, moro até hoje. No primeiro dia de aula fique sem chão, quando me deparei com uma turma de 17 alunos numa turma [sic] multiseriadas da 1^a a 4^a série, pois só tinha a formação em Magistério, que não me preparou para ensinar uma turma multiseriadas [sic], mas fui fazendo adequações e necessárias para atender todas as crianças tentando alfabetizar as que precisavam e organizei a turma em grupo de acordo com a série, só assim, facilitou um pouco meu trabalho (CIDA, 2015, p. 3).

Nesse relato, a **professora Cida** confessa que, mesmo tendo raízes no campo, ao assumir a regência de uma turma na escola do campo, ela se sentiu despreparada, visto que o seu curso preparatório para o magistério não lhe habilitou, efetivamente, para o trabalho com a realidade de uma turma multisseriada. Mesmo sendo de um município de pequena proporção geográfica e com expressiva população morando no campo, a formação docente que a professora vivenciou excluiu-a a possibilidade em considerar a escola do campo em sua concretude.

Se a formação inicial no magistério não contemplou as peculiaridades da escola do campo, a formação continuada também reforçava esse caráter hegemônico, totalitário e excludente, como descrito no seguinte trecho do memorial:

A formação continuada ou em serviço acontecia na sede do município, onde a equipe pedagógica reunia todos os professores que lecionavam nas escolas do campo no centro municipal de Ensino Rural “Bráulio Lopes Galvão”, mas os supervisores planejavam numa visão urbanista sem levar em consideração as especificidades do campo, até mesmo por falta de conhecimento sobre o tema (CIDA, 2015, p. 4).

O professor Arroyo (2007), ao realizar uma análise sobre as políticas de formação de educadores, destaca as possíveis razões para o Estado não formular políticas públicas de formação de professores para o campo. Dentre elas, o autor considera o sistema escolar público ainda alicerçado no paradigma urbano, no qual os cidadãos urbanos são modelos de direito. O autor acrescenta que a tradição brasileira de políticas e normas generalistas dificulta a construção de propostas que contemplem as especificidades e as diversidades dos coletivos.

Nesse entendimento, Arroyo (2007) nos explica que se faz necessário reinventar as trajetórias de formação e afirmá-las como responsabilidade pública. Além disso, o autor considera importante reformular os currículos dos cursos (Pedagogia, Licenciaturas, entre outros) da formação para incluir a temática da educação do campo de professores.

Percorrendo o caminho da formação da **professora Cida**, encontramos o trecho no qual ela descreve sobre seu ingresso no curso de Pedagogia, em 1999, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no campus de Caicó, através do Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (Profor-

mação)²⁴ do Governo Federal, em parceria com estados e municípios e as instituições de ensino. Sobre sua experiência no curso, a professora destaca:

Mas durante todo curso não paguei nem uma disciplina que abordasse a educação do campo, nem tão pouco as classes multisseriadas que é uma realidade no país. Ao contrário tinha professor da universidade que criticavam essa forma de organização, quando eu ou outro colega que atuavam nas classes multisseriadas fosse relatar algum trabalho realizado nas turmas, pois o mesmo não acreditava que acontecia aprendizado numa turma com esse sistema de organização (CIDA, 2015, p. 4).

Nesse trecho, a professora denuncia que, mesmo em uma universidade pública – naquela época –, a formação docente era descontextualizada no tocante a tratar da realidade educacional das populações do campo. Ora, se o Proformação promovia o acesso à graduação a professores já atuantes, em serviço, haveria de se considerar os espaços de trabalho desses cursistas.

Como reconhecido, historicamente, a universidade manifestou grande indiferença à educação escolar básica no campo e, conseqüentemente, à formação de professores nas licenciaturas, como evidencia o relato da professora. Somente

24 O PROFORMAÇÃO, criado em 1999, no Governo de Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza e continuado no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, faz parte das políticas do Ministério da Educação, na efervecência da promulgaçã da LDB 9394/96, visando promover a qualidade do ensino por meio da melhoria no processo de formaçã dos professores. É um curso de formaçã de professores leigos em exercíco, que atuam no ensino fundamental (quatro primeiros anos), educaçã infantil e turmas de alfabetizaçã, para licenciá-los em Pedagogia. O PROFORMAÇÃO foi financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) até 2003.

a partir da expansão das políticas de expansão do ensino superior no Brasil, nos anos de 1990, a expansão da educação superior do campo, a partir de 2008, houve a implantação de, aproximadamente, 42 cursos em instituições de ensino superior de uma nova modalidade de graduação ensejada pelas demandas dos movimentos sociais, denominada de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da qual o Rio Grande do Norte possui duas instituições ofertantes dessa graduação, a saber: a Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), com turmas iniciadas em 2014 e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN – Campus Canguaretama), com turmas iniciadas em 2016.

Ainda sobre o trecho em análise, a professora também acrescenta a crítica que os professores da universidade teciam sobre a existência de turmas multisseriadas nas escolas do campo. Como vimos em Hage (2014), a lógica e marcas históricas da multisseriação como características predominantes na educação escolar do campo devem ser transgredidas, buscando discutir – também – na formação docente a ampliação sobre os fundamentos, financiamento, currículo, organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento nas turmas multisseriadas. A respeito disso, Hage (2014) reitera que é preciso que essa formação:

[...] busque orientar suas atividades referenciadas pelas seguintes premissas: inter-relação entre os fatores macro e microssociais que envolvem as escolas do campo; afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; perspectiva

interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente (HAGE, 2014, p. 1180-1181).

Com isso, dentro de um conjunto de estratégias, pretende-se contribuir no enfrentamento dessa realidade, especialmente em relação à baixa escolaridade dos professores e à resumida problematização dessa realidade no âmbito das academias, propondo uma formação continuada de base científica, apta a fortalecer a construção de outra lógica de multisseriação.

Essa experiência docente na realidade das turmas multisseriadas, para a **professora Cida**, reverberou num convite, em 2003, para atuar como coordenadora pedagógica das escolas do campo de seu município e, a partir de 2006, começou a atuar no Programa Escola Ativa²⁵. Este Programa é uma estratégia metodológica voltada para gestão de classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes e que possui pedagogicamente uma perspectiva didática de cooperação discente e de aprendizagem ativa centrada no aluno.

Em sua narrativa, a **professora Cida** destaca que essa foi sua primeira experiência de formação voltada, especificamente,

25 Uma maior e melhor incursão sobre os limites e possibilidades desse Programa pode ser encontrada em AZEVEDO, Márcio Adriano de. Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em jardim do seridó/rn (1998-2009). 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

para a educação escolar do campo. Além da experiência na educação básica com crianças do ensino fundamental, a professora elenca sua experiência com jovens e adultos no âmbito do PPJCST, no qual ela ingressou em 2013, como docente, conforme registra em seu memorial:

No início, foi difícil, pois não teve formação para os professores atuarem no programa mas, como eu já tinha conhecimento sobre a educação do campo e Projovem Campo Saberes da Terra, iniciei as aulas tendo como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico e o Percorso Formativo que fundamentou a minha prática em sala de aula (CIDA, 2015, p. 5).

A dificuldade registrada pela professora nos leva a refletir sobre a execução das políticas educacionais no âmbito do município. A efetivação dessas ações, em sua materialização, vai se distanciando do que está prescrito nos editais, resoluções e documentos-base, os quais norteiam os princípios, diretrizes e papéis das instâncias envolvidas. Nesse caso, é importante atentar para as condições materiais dessa execução, a importância da atuação efetiva da gestão, referente ao acompanhamento, avaliação e replanejamento dessas políticas, visto que são tão caras quando situamos essas ações no decurso da trajetória da educação do campo no Brasil.

Sobre a superação dessa dificuldade apontada, em relação ao início das atividades de ensino no PPJCST sem a formação inicial, a **professora Cida** explica que o ingresso no Curso de Especialização Saberes da Terra (IFRN) contribuiu para sua atuação docente nas turmas de educação de jovens e adultos do referido programa:

Com o início o curso da Especialização em Educação do Campo pelo IFRN/ Pólo Caicó-RN, novos horizontes se abriram melhorando significativamente a minha prática pedagógica em sala de aula Projovem Campo Saberes da Terra, pois as oficinas de acordo com cada caderno *foram decisivas para melhoria na prática pedagógica em sala com a turma Projovem Campo Saberes da Terra* (CIDA, 2015, p. 5, grifo nosso).

Em relação a essa formação *latu sensu*, a **professora Cida** avalia o significado que o Curso de Especialização teve em sua vida:

Outra questão que marca minha vida acadêmica é a segunda pós-graduação *latu sensu* que estou concluindo em educação do campo saberes da terra, pois *sempre sonhei com uma especialização em Educação do Campo e estou muito feliz por está concluindo essa pós-graduação sei que novos horizontes se abrirão a partir dessa experiência* (CIDA, 2015, p. 6, grifo nosso).

Com esta afirmação, a professora arremata seu memorial acadêmico, explicitando suas singularidades e nos permitindo perceber o caráter processual de sua vida e formação, numa dinâmica de articulação de espaços e tempos e nas suas diferentes dimensões enquanto ser histórico. Esse movimento contínuo e permanente de autoformação, heteroformação e ecoformação nos remete ao que Josso (2004) afirma em seus estudos:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos, por meio de um conjunto de experiência ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito mais ou menos ativo ou passivo as circunstâncias, permite à

pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio [...] (JOSSO, 2004, p. 58).

Esse “caminhar para si” narrado pela **professora Cida** nos possibilitou compreender, nos aspectos constituintes de sua relação com o campo, que ela tem raízes no campo e que essa identificação é muito presente nela. A partir do reconhecimento e da valorização de seu pai agricultor pela educação escolar, ela foi inserida na escola, mesmo com a ausência da obrigatoriedade de frequentar a escola nos seus primeiros anos de vida e com tantas dificuldades de locomoção. Esse é o retrato comum dos desafios da escolarização para as crianças do campo em várias regiões do país.

A opção pela docência, mesmo sendo do campo, não lhe poupou das dificuldades quando a **professora Cida** se deparou com o ensino no campo e suas condições de infraestrutura. Ademais, a formação continuada em serviço, promovida pela secretaria municipal de educação, privilegiava o modelo de educação e currículo urbanocêntricos, desconsiderando a realidade do contexto campesino, mesmo se tratando de um município no qual as relações entre campo e cidade são aproximadas.

Como vimos nos trechos, durante a sua graduação, ela percebeu o preconceito com as crianças e escolas do campo por parte de alguns colegas da turma e por parte de alguns professores do curso. Isso reflete a herança histórica da colonialidade ainda presente no imaginário brasileiro, no qual o ser-estar válido é o que constitui a cidade, enquanto o campo é só um anexo. Em

outras palavras, é como se o centro urbano fosse o todo e o rural fosse a parte, o estranho, subjugado.

Por sua experiência acumulada, assumiu a coordenação pedagógica municipal das escolas do campo legitimando sua competência para tal. Nesse momento de sua profissionalização, ela teve a oportunidade de ingressar no Programa Escola Ativa. Ingressou no PPJCST e, mesmo sem a formação para atuação em EJA, se referenciou no material de orientação do Programa. A especialização foi uma oportunidade para aprender mais, e significou, para ela, a realização de um sonho.

Com base nesses elementos, podemos antever que a relação da **professora Cida** com o campo é existencial, marcada pelo fato de ter nascido e crescido no campo e ter atuado profissionalmente nesse espaço. Embora não participe de um coletivo ou entidade que represente os movimentos sociais e sindicais do campo, em sua vivência, ela vai constituindo para si elementos de uma identidade com sentimento de pertença, que faz as suas experiências de vida girarem em torno do campo.

- **Professora Josy**

Passaremos, a partir de agora, a analisar o segundo memorial, que é escrito pela **professora Josy**. Ela relata que nasceu na cidade (perímetro urbano) e que seus pais não tiveram oportunidade de acesso à escolarização formal. Ingressou na escola aos 3 anos de idade e estudou o ensino fundamental em escolas públicas do seu município. A esse respeito, ela enfatiza a influência dos pais no seu processo de alfabetização:

Aprendi a gostar de ler com meus pais. Minha mãe ajudava nas lições, mas meu pai ensinava a sentir prazer pela leitura. [...] Meu

pai gostava de ouvir literatura de cordel, e eu sentava e lia junto com minha mãe as literaturas de cordel, como ele chamava “versos”, sobre donzelas, homens brigões ou trapaceiros como João Grilo, para ele, era um sentimento maravilhoso, uma satisfação enorme (JOSY, 2015, p. 3).

Sublinhadas essas práticas de leitura vivenciadas ainda no seio familiar, no trecho acima, fica evidente que a família assume um papel indispensável na formação do caráter da criança, visto que é nesse núcleo societário que a criança experimenta suas primeiras experiências de sociabilidades e recebe influências no processo de construção de sua identidade e de seu comportamento. Adiante, veremos como essas práticas constituíram, valorativamente, caminhos para a busca da autoformação dessa professora, mesmo ela destacando que seus pais são leigos.

Com o incentivo dos pais, a **professora Josy** fez o denominado “científico” e tinha o sonho de fazer vestibular para a área da saúde. Não obstante, frequentou cursinho pago pelo pai, para tentar uma vaga no curso de Enfermagem da UFRN, não obtendo êxito. Logo, surgiu oportunidade de ingressar na graduação em História numa faculdade particular em outro estado, mesmo não sendo por afinidade, como ela enfatiza. Para voltar a estudar em sua cidade de origem, ela se submeteu a outro vestibular, no Curso de História, na UFRN, e dessa vez foi aprovada:

No término do curso optei por escrever sobre algo que fazia parte da história da minha cidade, sobre os mineradores, pois meu pai fez parte desse contingente de massa de trabalhadores, além do meu tio, o qual não conheci, mas que faleceu nos túneis. Eu cresci ouvindo falar de como era a vida dos homens

que trabalharam nas minas curraisnovenses. Decidi registrar já que ninguém até então tivera interesse de escrever sobre esse povo que construiu e formou o contingente populacional da cidade de Currais Novos. [...] Através da pesquisa oral construí minha monografia que teve como orientador Prof^o. Ms. Joel Carlos de Souza Andrade e título: “Cotidiano e Experiência: A História dos Trabalhadores na Mineração em Currais Novos RN”. No ano de 2005 apresentei o trabalho e fui aprovada (JOSY, 2015, p. 6).

A **professora Josy** vê, no curso, uma oportunidade para dissertar sobre sua realidade e, principalmente, sobre as circunstâncias de trabalho que vitimaram uma pessoa de sua família. Isso demonstra a preocupação da professora em estabelecer um elo entre seus estudos e sua história de vida, no exercício em sistematizar seu saber da área da História por meio da investigação sobre os trabalhadores das minas no seu município. No momento em que a **professora Josy** se preocupa em tratar, através da historiografia, de uma realidade na qual ela tem íntima relação afetiva e emocional, podemos perceber a relação estabelecida entre a formação, o conhecimento e a sua aprendizagem na trajetória da sua vida, de forma significativa.

É considerando essa perspectiva que Josso (2010) assim afirma a importância desse registro sob a forma de memorial, no processo de significação das experiências-referências:

A narrativa de um percurso intelectual e das práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios do conhecimento ao longo de uma vida. *Esses registros são precisamente os conhecimentos elaborados em função de sensibilidades particulares em um dado período.* (JOSSO, 2010, p. 40-41, grifo nosso).

Essa significação não se encerra, mas se encaminha para novas uscas. A **professora Josy** dá continuidade aos estudos fazendo uma pós-graduação *latu sensu* em Geopolítica e História, na faculdade particular em que cursou graduação. Após a conclusão dessa especialização, fez o técnico em turismo, buscando, segundo ela, aprender mais sobre sua região.

Essas motivações em busca de relacionar o que estuda com o quê e onde vive, de contextualizar o que se aprende com a sua realidade na trajetória formativa, atentando para analisar, conhecer e refletir sobre seu município e sua região são aspectos que podem ser compreendidos como aportes da necessidade em pensar, problematizar e refletir, considerando o fato de se sentir parte daquele contexto.

As suas experiências profissionais na docência iniciaram-se com aulas de reforço nas áreas de ciências, geografia e artes. Atuou num programa de alfabetização de jovens e adultos que a realizava, segundo ela. Lecionou numa escola privada de educação infantil e ensino fundamental, atuando nas áreas de história e cultura do RN, do 6º ao 9º ano. Nessa última, conforme escrito no memorial, aprendeu a importância do registro e do planejamento escolar. Atuou, também, em escolas públicas da rede estadual e municipal através de contratos provisórios. Ela destaca a seguinte experiência:

No Salustiano Medeiros com EJA, na escola Sílvio Bezerra de Melo com o fundamental e na escola Municipal Trindade Campelo, no ensino fundamental vespertino e noturno, a qual me marcou muito. Por ser uma escola periférica, os jovens são muito carentes, de todas as maneiras, financeiramente e efetivamente. Todos com uma história de vida que serve de lição para quem se deter em ouvi-los.

Infelizmente nem todos escolhem o caminho correto, *mas para mim todos me ensinaram muito sobre a vida* (JOSY, 2015, p. 10, grifo nosso).

A compreensão explicitada pela **professora Josy** em relação a aprender com “jovens carentes, de todas as maneiras, financeiramente e efetivamente”, nos remete ao que Freire (1996) diz sobre os saberes necessários à docência:

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (FREIRE, 1996, p. 12).

Para o autor, a discência precede a docência. E nesse caminho de busca relatado pela **professora Josy**, suas recordações-referências vão sendo construídas na sua dimensão enquanto aprendente, até mesmo nas experiências de ensino relatadas no memorial.

Em continuação, a **professora Josy**, durante a escrita em análise, estava atuando, também, no ensino à distância, como tutora presencial, do curso de Segurança do Trabalho. Em 2013, ela teve a oportunidade de ingressar no PPJCST por meio de edital. Foi contemplada no processo seletivo e essa foi a primeira vez que ela atuaria numa comunidade rural de seu município.

Em suas palavras, ela confessa: “Apaixonei-me pela Educação do Campo. Sendo hoje meu foco de estudo” (JOSY, p. 11, 2015). É como professora, nesse período, que ela inicia o Curso de Especialização em Educação do Campo, promovido pelo IFRN, no mesmo ano. Sobre essa formação, demarca:

Entre os autores apresentados e discutidos, Milton Santos – sobre a formação de espaço, Miguel Arroyo e Maçano [*sic*] Fernandes – Educação do campo, Paulo Freire – Educação para todos, entre outros, que foram enriquecedores para o entendimento da prática pedagógica na Educação do Campo e em especial para uma compreensão da importância de todo o contexto histórico e da luta por uma educação do campo, que reflete a realidade dos jovens que vivem nas comunidades rurais. [...] As aulas da Especialização em Educação do Campo conduziram a uma reflexão contínua sobre o saber e o conhecer, a Educação do Campo e o trabalhar com a dialética da mesma, enriquecedora para a prática docente (JOSY, 2015, p. 8-9).

Este trecho da narrativa explicita aspectos importantes para a nossa análise. Os estudos realizados pelos professores, no âmbito do Curso de Especialização, possibilitaram a construção de novos conhecimentos sobre o campo e a educação do campo. No relato da **professora Josy**, isso se torna evidente, no momento em que ela pontua, embora de forma sucinta, referenciais teóricos e as aprendizagens decorrentes desse diálogo com os autores privilegiados no currículo dessa formação, as quais influenciaram sua prática docente.

Essa evidência materializa o que Molina e Antunes-Rocha (2014) nos colocam em relação aos desafios na concretização das políticas de educadores do campo:

No contexto de proposições, tensões e realizações, a formação de educadores do campo tem se constituído em um conjunto de desafios e também de possibilidades. A princípio tem o compromisso de buscar caminhos para superar a tradição histórica da formação docente no que diz respeito à manutenção de dicotomias: teoria e prática, ênfase na técnica ou na formação geral, formação ampla ou formação específica, formar o professor ou o educador social, dentre outros. Focalizar a atenção na vinculação entre escola, campo e sociedade articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo, na perspectiva camponesa, em oposição ao agronegócio, vem se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos, empreendida pelos povos do campo (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 245).

A possibilidade de superação da tradição histórica da formação docente, no âmbito da formação inicial, permanente e

continuada para a docência no campo, no esforço empreendido pelo currículo e metodologia de alternância do Curso de Especialização Saberes da Terra (IFRN), legitima o escopo do movimento por uma educação básica no campo, em ocupar as instituições de ensino superior para a materialização do paradigma da educação do campo.

Seguindo essa busca constante por sua autoformação, em 2015 (período dessa pesquisa), a **professora Josy** estava cursando Pedagogia, na modalidade de ensino à distância, pela UFRN, e cursando o mestrado em Ciências da Educação numa instituição privada de outro estado, mostrando, nessa dinâmica relatada, a trajetória movida pelas necessidades formativas e vivenciais da professora em questão.

Os elementos percebidos nesse memorial indicam que a **professora Josy** sempre buscou formação e atuação na docência, acumulando experiências. As oportunidades surgiram e ela foi aproveitando todas elas, em função da necessidade de emprego e da afinidade crescente com a profissão. No trajeto dessas formações e trabalhos, ela se depara com a possibilidade em atuar com um público discente diferente dos que ela já havia trabalhado: os jovens e adultos do campo.

Além de lecionar, ela teve a chance de participar, concomitantemente, de uma formação continuada que privilegiou a construção do conhecimento em torno das práticas pedagógicas nas escolas do campo, no âmbito do curso de especialização em educação do campo Saberes da Terra (IFRN). Por isso, todas as suas referências de conhecimento da realidade têm o ápice nesse momento da formação na especialização, visto que é a única professora do grupo dos docentes participantes da pesquisa que não nasceu, cresceu nem vive em uma comunidade rural. Nesse sentido, a relação que a **professora Josy** teve com o campo, até o

momento da pesquisa, foi circunstancial, momentânea e marcada pela duração do PPJCST.

Isso nos leva a refletir que a docência no campo nem sempre é fruto das escolhas primeiras dos licenciados e/ou professores. Contudo, devemos considerar que, mesmo de forma circunstancial, isso não implica em descomprometimento ou em falta de engajamento político e pedagógico por parte professores que foram, ocasionalmente, direcionados a atuarem em turmas de alunos do campo. Nesse primeiro momento, a análise que empreendemos do memorial da **professora Josy** é a de que sua relação com o campo é fruto de suas circunstâncias em busca de trabalho remunerado, associada ao seu processo de autoformação, heteroformação e ecoformação.

Podemos destacar, ainda, o mote relacionado às exigências (ou falta delas!) em atuar no campo, no âmbito dos processos seletivos realizados pelas secretarias de educação nos municípios. O cuidado em selecionar docentes com as devidas referências e titulação, experiências de formação e de atuação em educação escolar do campo nem sempre é preciso. Mais ainda, os sistemas municipais de educação também não se preocupam em acompanhar e sistematizar processos formativos em serviço que considerem as especificidades do público discente, sejam elas inerentes à educação de jovens e adultos, à educação do campo, entre outras.

Mesmo a atuação na educação escolar do campo não sendo escolha primeira da **professora Josy**), nesse caso, é um encaminhamento da secretária municipal de educação selecionar professores para atuarem nessas escolas sem a devida experiência e/ou formação, além de não possuírem uma construção, proposta, conceitos e abordagens defendidas pelo paradigma da educação do campo preconizado pela articulação nacional.

Uma das questões pleiteadas pela luta da educação do campo nos dias atuais é a reivindicação por uma docência qualificada, comprometida com o processo de lutas do campo e das escolas do campo, com vistas à superação da hegemonia da lógica do capital. Isso nos leva a considerar outra questão: os dados do Censo Escolar do Inep de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possui educação superior (46,7%), e destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%).

Esses dados revelam o fosso educacional existente entre o campo e a cidade, em relação à escolaridade docente. As políticas de formação de professores devem estar sincronizadas com a realidade do campo, nos aspectos do currículo, da organização e da metodologia, a fim de atender essa demanda com estratégias nas quais sejam evidenciadas e valorizadas as dinâmicas da vida no campo.

- **Professora Diana**

O terceiro memorial que vamos analisar é o escrito pela professora Diana. Como nos memoriais já discutidos até aqui, ela inicia seu memorial se apresentando e descrevendo seu âmbito familiar de origem. A professora escreve que é filha de agricultores, dos quais sempre ouviu: “estude, é o único bem que poderemos te dar”. (DIANA, 2015, p. 01). Seu pai era meeiro²⁶

26 Os meeiros são pessoas não assalariadas que trabalham em terras de proprietários para produzir e todo o lucro obtido é dividido entre o trabalhador e o dono da terra. Dessa divisão do lucro surge o chamado “regime de meia”. O meeiro é uma classificação costumeira, entre os agricultores, de identificação. Do ponto de vista jurídico, o meeiro é chamado de parceiro agrícola do proprietário da terra, conforme regulamenta o Art. 50, I, do Decreto nº 59.566, do Estatuto da Terra (1966): “[...] quando o objeto da cessão for o uso de imóvel rural, de partes ou parte do mesmo, com objetivo de nele ser exercida atividade de produção vegetal”. (ESTATUTO DA TERRA, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D59566.htm. 1966. Acesso em: 05 ago. 2015).

e sua mãe, apesar de ter cursado somente até o 9º ano do ensino fundamental, incentivou-a ao hábito da leitura com livros de canto da igreja, histórias bíblicas e literatura de cordel. Aos 05 anos de idade, a professora Diana ingressou no Projeto Casulo²⁷. Sobre essa experiência, ela declara:

Com cinco anos, comecei a frequentar o extinto projeto Casulo, um programa nacional de caráter assistencialista, em que sentávamos no chão para fazer as atividades, por não ter cadeiras e mesas, ou seja, consistia em um retrato típico do que era a “educação infantil” no Brasil nos anos 1990. Tenho poucas lembranças dessa fase da minha vida: recordo-me da minha primeira professora, chamava-se Sandra, uma pessoa muito amável, meiga e paciente conosco. Com relação às propostas oferecidas pela professora, as técnicas utilizadas para trabalhar a coordenação motora da escrita não diferiam muito das atualmente utilizadas. Considero essa etapa da minha vida importantíssima, porque foi à base de toda minha aprendizagem (DIANA, 2015, p. 3).

Nesse trecho, a professora descreve de maneira reflexiva a sua experiência como criança contemplada num projeto assistencial. Esse era o retrato da educação infantil brasileira das décadas de 1970 e 1980. Sob os efeitos do processo de industrialização e expansão urbana no Brasil, o Projeto Casulo foi lançado no governo do Presidente Ernesto Geisel pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977, tendo como objetivo desenvolver atividades para-

27 Para saber mais: ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. F. História social da infância no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

elas de orientação familiar, com criação de vagas para crianças de 0 a 06 anos de idade em creches.

Contudo, ao longo das três recentes décadas, a educação infantil se institucionalizou no sistema educacional brasileiro, por meio dos avanços em aspectos legais e políticos, tais como a expansão do atendimento das crianças de 0 a 06 anos – especialmente das crianças acima de 04 anos; exigência da qualificação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças; criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº05 de 17 de dezembro de 2009); e oferta de programas de construção e reforma de prédios escolares para a Educação Infantil.

Segundo o Censo Escolar de 2016, publicado pelo INEP, há 64, 5 mil creches no Brasil. Dessas creches, 76,6% estão na zona urbana. Já no campo, foram registradas 15,1 mil creches, estando 97,4% delas sob a responsabilidade dos municípios. Apesar dessas conquistas, ainda há a ausência de ações que visem à garantia do direito à educação infantil no/do campo, provocando fechamento das escolas, estrutura física e pedagógica inadequadas, aumento do descolamento das crianças da terna idade para as escolas urbanas, desfavorecendo a construção de um projeto societário e de desenvolvimento do campo, no qual seja defendida a cidadania plena. Assim, consideramos que a educação infantil no/do campo é um processo em construção e se constitui como um desafio para se pensar, impulsionar, implementar e fortalecer políticas públicas destinadas às crianças camponesas.

A **professora Diana** também narra que seus pais tinham muito zelo por sua educação escolar, e isso fazia com que ela estudasse com afinco e evitasse aborrecimentos aos professores, para que seus pais não recebessem reclamação.

Assim, as suas brincadeiras giravam em torno da aspiração em ser professora.

Esse relato, assim como os das professoras **Cida** e **Josy**, revela a valorização que a família dá à escola e à escolarização. Para essas famílias, a educação escolar é o meio de superação das desigualdades sociais e abre possibilidades para outras condições de vida.

No campo, essas possibilidades se materializam na conquista do direito à educação escolar e na luta pela terra. Portanto, não é possível discutir educação do campo sem mencionar um dos principais problemas da sociedade brasileira: a extrema concentração fundiária, denunciada no âmbito da luta pela Reforma Agrária, conforme explica Molina (2015, p. 381):

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida.

Nesse sentido, o nascedouro da educação do campo está na reivindicação dos camponeses para continuar existindo como tal, e é nessa ação que o acesso ao conhecimento acumulado torna-se condição essencial para sua reprodução social, na perspectiva de que a apropriação dos conhecimentos sistematizados historicamente seja uma estratégia de resistência e um forte aliado das pessoas do campo para manter seu modo de vida, seus saberes e sua existência social, a partir da sua relação com o território.

É nessa trajetória de lutas que, em 1995, o genitor da **professora Diana** foi contemplado com um lote num assentamento da reforma agrária – um território conquistado na luta pela terra, conforme Fernandes (2001) –, impactando a vida da família. A respeito disso, a docente relata:

Para o meu pai, ter um pedaço de terra que fosse seu era muito importante, portanto, no ano de 1997 ele e minha mãe foram morar no assentamento. Na época, eu já passaria a cursar a 5ª série e no assentamento a escola só ofertava até a 4ª série. Como o meu irmão cursava a segunda série, ficou no campo com os nossos pais, enquanto que eu tive que ficar na cidade para estudar. Foi um momento difícil. Lembro-me que encontrava com eles no fim de semana e chorava muito quando me despedia (DIANA, 2015, p. 4).

No fragmento acima, ficam expressos os sentimentos da **professora Diana** em relação à alegria da família por poder regressar ao campo. No entanto, mesmo conquistando um lote no projeto de assentamento, este não dispunha de uma escola que ofertasse o seu nível de ensino, o que resultou em sua separação semanal do núcleo da família para poder dar continuidade aos estudos numa escola da cidade.

A impossibilidade de estudar no lugar onde a sua família vive é a realidade de muitas crianças, jovens e adultos do campo no Brasil. A professora teve a opção de morar com seus avós na cidade, mas essas circunstâncias não refletem a maioria dos casos, nos quais crianças, adolescentes e jovens têm como única alternativa o deslocamento diário para escolas do campo nucleadas ou escolas no centro urbano, em razão do fechamento de escolas ou da inexistência delas, gerando graves consequências.

Nesse longo deslocamento, essas crianças, jovens e adultos ficam sujeitos ao cansaço físico e mental, o que compromete o rendimento escolar, visto que iniciam seu trajeto ainda pela madrugada. Muitos deles são recebidos e tratados com discriminação por parte da comunidade escolar urbana. Além disso, nem sempre a qualidade no transporte escolar é atendida, gerando um risco eminente à vida dessas crianças. As repercussões dessa problemática são analisadas por Molina (2015), na discussão sobre o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas na educação do campo:

Entre outras diversas graves consequências, constatou-se que este fechamento, com nucleação em escolas urbanas, tem provocado evasão precoce da juventude camponesa da escola, dadas as longas distâncias a percorrer e os longos períodos fora de casa; os riscos das estradas; e a precariedade dos transportes a eles disponibilizados. Nas pesquisas apresentadas sobre o fechamento das escolas das áreas de reforma Agrária também se registra o abandono das turmas de Educação de Jovens e Adultos que ocorriam à noite, já que estes não têm condições de se locomoverem até as cidades para o prosseguimento das turmas. O desenraizamento precoce das crianças e jovens reforça o círculo vicioso que continua produzindo jovens e adultos analfabetos no campo (MOLINA, 2015, p. 389).

Outro agrave diz respeito às condições das estradas, pois o cuidado com a acessibilidade às comunidades rurais ainda é negligenciado por muitos gestores públicos. Essas condições a que muitos alunos estão sujeitos são indícios para a desistência de muitos alunos, e representam um ranço para a educação do campo

brasileira, além de ferir o que regulamenta o artigo 4º das diretrizes²⁸ complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, publicadas na Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos *na menor distância a ser percorrida*.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, *devem ser considerados o menor tempo possível* no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (grifo nosso).

Ainda analisando o trecho em questão, também é importante mencionar a restrita oferta dos anos escolares em boa parte das escolas públicas do campo. O fato de serem ofertadas, habitualmente, as séries iniciais do ensino fundamental, deixa antever que, no campo, a educação escolar reconhecida como de direito civil desses alunos restringe-se somente a essa etapa da escolarização, encurtando a infância enquanto tempo de aprendizagem escolar. O deslocamento campo-cidade-campo ou a nucleação de escolas do campo inviabiliza o que preconiza o artigo 28²⁹

28 DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO de 29/04/2008, Seção 1, p. 25-26

29 Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, diz: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiari-

da LDB 9394/96 e encaminha essas crianças para a iniciação ao trabalho como adultos, roubando-lhes o tempo de ser criança e jovem no campo.

Após narrar essa dificuldade em seu processo de escolarização, a professora faz o seguinte destaque:

Entre idas e vindas para o assentamento, observava as crianças indo para a escola e como era diferente da cidade. A maneira de tratar as professoras, o carinho etc., apesar de tantas dificuldades. Hoje, podemos observar o quanto a educação tem melhorado, pois quase toda escola pública possui profissionais qualificados, bons ambientes escolares, merenda de qualidade e material didático gratuito (DIANA, 2015, p. 5).

O conceito de qualidade da escola pública revelado nessa fala está relacionado às experiências de vida da professora enquanto aluna do campo e da cidade. Ela passou por situações precárias, em relação as quais julga que atualmente houve melhoria na escola pública, nos aspectos da formação dos profissionais, do ambiente, da alimentação e do material didático. Entretanto, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, publicado pelo INEP, das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental com biblioteca/sala de leitura, somente 19,9 % estão no campo.

No Brasil, apenas 11,5% das escolas do campo possuem quadra de esportes. A maior parcela das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental que estudam em escolas que não têm

dades da vida rural e de cada região, especialmente: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

acesso ao esgoto sanitário, abastecimento de água e energia elétrica encontra-se no campo. Esses índices mostram que a qualidade referida pela professora ainda está aquém do esperado, considerando a discrepância entre a educação na zona urbana e a educação no campo.

É importante assinalar que, na época da pesquisa, a **professora Diana** estava atuando numa escola do campo, inaugurada em 2011, com capacidade para 240 alunos, fruto do Projeto Espaço Educativo Urbano e Rural II, vinculado ao Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação, destinado à construção de escolas de um pavimento, com quatro salas de aula e uma sala de informática equipada com computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo).

Além disso, a escola conta com espaço recreativo, sala de administração, sala de professores e banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais. Assim, compreende-se que a expressão da professora, em considerar que houve melhoria na educação básica do campo, está referida nessa realidade em seu município.

Em relação à sua formação, em 2004, a **professora Diana** se submeteu ao vestibular e foi aprovada no curso de licenciatura em História na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN):

O resultado foi divulgado pela Rádio Princesa do Vale, pelo saudoso Jota Kelly, no dia 02 de abril de 2004. Nesse dia, fui para casa dos meus pais e fiquei ouvido o resultado. Quando escutei meu nome, eu pulei, gritei e abracei minha mãe! Fui aprovada em uma universidade pública. Quando minha família

soube, foi uma festa e diante de tanta alegria as pessoas perguntavam: “passou em Medicina ou Direito?”. Quando respondia que tinha sido em História, percebia certo desprezo (DIANA, 2015, p. 5).

Ela ainda destaca que ficou feliz com a alegria proporcionada ao seu pai com essa aprovação, visto que, segundo suas palavras: “[...] uma filha de agricultores semianalfabetos passar na primeira vez em um vestibular era algo grandioso para ele” (DIANA, 2015, p. 06). Em sua narrativa, ela destaca que ingressar no ensino superior foi como “um divisor de águas”, porque isso a “fez compreender que a formação provoca ações e contribui para mudanças na minha maneira de pensar e agir, possibilitando refletir minhas atitudes e posicionamentos” (DIANA, 2015, p. 06).

A **professora Diana** concluiu a graduação em 2008 e foi contratada, em 2009, pela secretaria municipal de educação para lecionar em uma escola pública da rede municipal de Assú/RN, no assentamento em que seus pais moravam, em uma turma multisseriada com alunos do 1º e 2º ano. Essa foi sua primeira experiência como docente. No seu memorial, a professora confessa que sofreu em razão da inexperiência, mas contou com o apoio de outra professora que ela já conhecia.

Mais uma vez, aqui se coloca a questão da ausência da exigência da formação adequada e específica para atuar nas séries iniciais e, principalmente, na escola do campo, com todas as suas peculiaridades. Soma-se a isso a precariedade da estrutura e das condições de trabalho que o ambiente escolar apresenta. A **professora Diana** narra que, como essa escola não tinha pátios, ela levava seus alunos para brincarem embaixo de um umbuzeiro. Sobre essa experiência, ela destaca:

Lembro-me de um projeto que realizamos sobre a região Nordeste, no qual mobilizamos toda a comunidade escolar: alunos, pais e demais profissionais da educação. Os pais vieram e participaram e víamos no olhar das crianças a alegria de se sentirem sujeitos atuantes na sua história. Trabalhar no campo, por maiores que sejam os desafios, possui suas vantagens. Uma delas é poder explorar a natureza ao vivo e conhecer a realidade das famílias dos meus alunos. Assim fui me fazendo professora. Procurei pesquisar e estudar para aprender como ocorria o processo de aprendizagem das crianças, para poder compreender melhor o seu universo (DIANA, 2015, p. 9-10).

Apesar das dificuldades, no trecho acima, a professora destaca a singularidade no trabalho pedagógico com as crianças do campo. Explorar a natureza e conhecer a realidade das famílias de seus alunos são proveitos de se ensinar na escola do campo.

Mesmo não sendo habilitada para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, como licenciada em História, foi junto aos alunos do campo que ela foi se “fazendo professora”. Segundo ela, procurou conhecer sobre o processo de aprendizagem de seus alunos, na tentativa de ensinar e intervir nesse universo, traçando para si o desejo de construir sua identidade docente. A postura da **professora Diana** nos remete ao que Freire (1981) coloca sobre o compromisso do profissional com a sociedade. Mesmo desprovida de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem de crianças, essa professora se dedica a estudar a respeito, revelando ética e compromisso frente a responsabilidade que assume:

Se nos interessa analisar o compromisso do profissional com a sociedade, teremos que reconhecer que ele, antes de ser profissional, é homem. Deve ser comprometido por si mesmo. Como homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu, é um ser autenticamente comprometido, falsamente “comprometido” ou impedido de se comprometer verdadeiramente (FREIRE, 1981, p. 9).

Esse compromisso, para além da sala de aula, revela a dimensão política da professora Diana, visto que é a primeira vez que ela atuava, profissionalmente, no assentamento ao qual seus pais pertencem. É nessa busca que a professora Diana ingressou, em 2011, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica³⁰ (PARFOR), a convite da secretaria municipal de educação. No ano seguinte, submeteu-se ao processo seletivo para ingressar no PPJCST como professora e, na mesma época, estava exercendo o cargo de presidente da associação dos colonos do assentamento em que morava. Também nesse período, fazia parte da diretoria do sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de seu município, além de ser secretária do Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável e Solidário (CMDSS).

Dessa experiência, segundo a professora Diana, surgiram oportunidades de formação e atuação, entre as quais ela aponta o curso de Pedagogia pela UERN e a especialização em Educação do Campo pelo IFRN, cursados concomitantemente. Em sua análise, essa formação em paralelo proporcionou-lhe respostas a

30 O PARFOR compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista na LDB. Ele integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

algumas indagações vindas de um processo reflexivo, “num questionamento constante sobre a minha prática, que proporcionou um melhor entendimento acerca dos problemas vivenciados cotidianamente na escola, em especial na escola do campo” (DIANA, p. 08, 2015). Sobre a experiência como formadora no PPJCST, a professora Diana relata:

Durante esses dois anos do projeto Projovem Campo tive o privilégio de estreitar os laços e apaixonar-me ainda mais pela Educação do Campo. Minhas raízes familiares são do campo e lutar por uma educação de qualidade para os meus pares se tornou um compromisso na minha vida profissional (DIANA, 2015, p. 11).

A formação continuada, no processo de sua autoformação, possibilitou à **professora Diana** um redimensionamento em sua consciência pedagógica, a partir do confronto operado durante os estudos sobre as questões concernentes à problemática da agricultura familiar e da educação do campo discutidas no âmbito do curso de especialização. Estreitar os laços e apaixonar-se pela educação do campo, após a formação, já nos revela traços de uma concepção sobre campo e educação do campo construídas pela **professora Diana** nessa formação, apesar de ser totalmente implicada na realidade campesina. Em seu registro memorial, ela afirma:

Se antes dessa minha tomada de consciência eu não tinha uma concepção de educação em que acreditar, agora eu a tenho. Tornei-me ciente do papel que exercia dentro do currículo preestabelecido: o de transmissora do saber. *Agora, porém, numa prática mais consciente, meu*

sofrimento é muito maior: nego, o tempo todo, tantos papéis que me atribuem e tantas vezes tenho que trabalhar de forma contraditória às minhas crenças. Contudo, assumi uma busca constante de ir me aprofundando nas brechas que encontro, acreditando que, aos poucos, posso transformá-las em caminhos de transformação da realidade, que se impõe majestosa diante da minha tão pequenina existência. Dessa forma, é preciso acreditar. E eu acredito (DIANA, 2015, p. 12, grifo nosso).

Essas aprendizagens transformadoras, possibilitadas na especialização, exigem da professora Diana “desaprendizagens” do que ela mantinha como “currículo preestabelecido e de transmissão do saber”. O seu sofrimento é compreendido, quando achamos em Josso (2010) a dinâmica das novas aprendizagens com vistas à transformação do sujeito em formação:

Certas aprendizagens podem pôr em questão a coerência das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando assim referenciais socioculturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa (JOS- SO, 2010, p. 57).

Ora, se nossa prática estava alicerçada em formas de fazer historicamente construídas, o paradigma da educação do campo pode nos mobilizar para a construção de novos saberes e concepções sobre o campo e sobre a educação. É o que testemunhamos no relato da professora em questão. Dessa forma, podemos constatar que a formação do educador do campo, nessa perspectiva, assume seu papel como práxis para a transformação da realidade campesina, a partir da escola.

A partir dos trechos analisados do memorial da professora Diana, tanto nos aspectos de origem, do contexto familiar, de sua trajetória como aluna do campo e, posteriormente, como professora de uma escola do campo, podemos inferir que sua relação com o campo é existencial, pois ela nasceu no campo, atua no campo e é ligada aos movimentos sociais do campo. Além de ser docente no campo, exerce função no sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais de seu município e é membra na associação de moradores de sua comunidade. Esses elementos idiossincráticos marcam o ser e o fazer dessa professora do campo e o seu projeto de vida, quando assume que seu compromisso é “lutar por uma educação de qualidade para os meus pares” (DIANA, 2015, p. 11).

- **Professora Maria**

O quarto memorial a ser discutido é o da professora Maria. Ela inicia seu memorial dizendo:

Descrevo de forma sucinta neste memorial minha trajetória de vida escolar, acadêmica e profissional. Sou educadora do campo, vivo e conheço os anseios de um povo marcado por lutas e acima de tudo, busco por uma vida feliz [...]. Apegada aos exemplos de meus pais e professores, segui em frente e decidida a ser uma profissional da educação do campo. Sempre estudei em escola pública e com muita dificuldade, segui minha vida diária sem perder as esperanças de ter uma formação acadêmica e assim poder ser uma educadora do campo (MARIA, 2015, p. 01).

Como descrito, a professora Maria também tem uma relação existencial com o campo. Ela alimentou o sonho de ser uma educadora do campo para “contribuir com a

formação dos sujeitos do campo”, o que se justifica “por ver a luta dos meus professores e a discriminação de algumas pessoas para com os que vivem ou estudam na zona rural. Então, devido a essa situação, eu quis vencer esse preconceito” (MARIA, 2015, p. 02). Essa motivação a levou a ser professora para que “fizesse a educação diferenciada com as crianças do sítio” (MARIA, 2015, p. 02).

Fica declarada que sua intenção em ser professora do campo está associada à missão de contribuir para a dissolução do preconceito sofrido pelas pessoas do campo e para a melhoria das condições de vida de sua comunidade.

Em sua caminhada, ela declara que é movida pela esperança “de ter uma formação acadêmica e assim poder ser uma educadora do campo”. Aliás, a palavra esperança é bem recorrente em seu texto memorial. O objetivo volitivo da **Professora Maria** em contribuir para seu chão, seu contexto, nos remete ao que Freire (1987) assinala em relação à luta cotidiana do sujeito em sua condição existencial:

Não é porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode desfazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1987, p. 47).

Esse movimento esperançoso na busca de ser mais, expressado no memorial da **professora Maria**, permite-nos compreender o seu esforço e comprometimento político com o seu território, com sua gente, o que se revela em suas próprias palavras:

Tendo isso como meta, nunca desisti dos meus sonhos. Enfrentei dificuldades, no entanto, não perdi a esperança de ser educadora do campo, que contribuísse para a formação de sujeitos do campo, mais precisamente de crianças que viviam na minha comunidade [...] (MARIA, 2005, p. 01).

Seguindo essa meta, a professora discorre sobre sua vida escolar no memorial, mencionando que estudou até o 5º ano do ensino fundamental em escola pública do campo. Para dar continuidade aos seus estudos, ela passou a frequentar a escola estadual localizada no centro urbano da cidade. As circunstâncias de se ver obrigada a continuar seus estudos fora de sua comunidade, do seu lugar de origem, revelam o descompasso histórico da oferta de ensino da educação básica nas comunidades rurais, como já tratamos anteriormente.

Dando prosseguimento à vida escolar, a professora Maria, ainda cursando o 9º ano do ensino fundamental, com 15 anos de idade, recebeu o convite para atuar, durante 06 meses, como alfabetizadora no Programa Alfabetização Solidária³¹, numa turma que funcionava no perímetro urbano da cidade. Mais uma vez, percebemos a falta de preocupação em relação à qualificação desses professores para atuarem em ações como essas, fato que dificilmente ocorreria em outra profissão.

Inclusive, a esse respeito, Saviani (2005), discutindo sobre a história da formação docente no Brasil, aponta que os cursos

31 O Programa Alfabetização Solidária foi criado pelo Conselho da Comunidade Solidária em janeiro de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo entre Jovens e Adultos no País, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos. Em nota, a referida professora denuncia que essas oportunidades aparecem comumente em seu município como cabide de emprego da gestão municipal para jovens desempregados, com fins eleitoreiros.

preparatórios para a docência se davam, com a reforma do ensino instituída em 1971, na criada habilitação de magistério, descaracterizando-se o modelo de escola normal. Essa habilitação tinha a responsabilidade de formar professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Isso vigorou até a promulgação da LDB 9394/96, a qual regulamenta a formação desses professores em nível superior em cursos de licenciatura de graduação plena, tendo sido definido período de transição correspondente a 10 anos para efetivação de sua implantação.

Ou seja, mesmo em se tratando de turmas de educação de jovens e adultos no campo, a professora Maria tinha apenas 15 anos de idade e ainda cursava os anos finais do ensino fundamental (sem ao menos a formação em nível de magistério) quando recebeu o convite para lecionar na alfabetização de jovens e adultos. A respeito disso, ficam para nós alguns questionamentos, entre eles: isso se deve ao fato de que não havia professores disponíveis em sua comunidade para assumir a regência dessas turmas de EJA?

Como relata, apesar da insegurança sentida para essa primeira experiência, a professora Maria vê nessa oportunidade o prenúncio da realização de seu sonho em ser professora. Tendo êxito nessa primeira experiência, ela recebe o convite da secretária municipal para lecionar numa turma de EJA de sua comunidade:

Abri mão de muitas coisas, para conquistar meus sonhos. Dediquei-me apenas ao meu trabalho e estudo. Foram três anos de experiência com jovens e adultos. vi [*sic*] no semblante deles um brilho especial. Consegui alfabetizar muitos jovens da minha comunidade, inclusive meus pais, os quais desenvolveram leitura e a escrita como meus alunos (MARIA, 2015, p. 02-03).

Persistir no sonho, manter o foco e conseguir alfabetizar pessoas de sua própria comunidade revelam um momento de satisfação e de compromisso da **professora Maria**. Em seu horizonte, a escolarização e a alfabetização são oportunidades para a melhoria da qualidade de vida das pessoas de sua comunidade.

Entretanto, o fato de ainda não possuir formação específica para atuar em uma ação de alfabetização revela a ideia de que somente dominar técnicas pedagógicas é o suficiente para exercer a docência, negando à educação sua dimensão epistemológica enquanto ciência e subtraindo a possibilidade de construção de uma identidade de professor qualificado, como em outras áreas, resultando em precariedades no aspecto da profissionalização docente.

Em 2004 ela conclui o ensino médio e em 2005 inicia o curso de Pedagogia numa instituição privada, a qual estava constituindo uma turma no seu município. Mesmo com a mudança de gestão municipal, ela é convidada para lecionar em turma multisseriada numa comunidade vizinha à sua. Em 2007, ela participa da formação do Programa Escola Ativa que, segundo a **professora Maria**, foi um dos melhores cursos, por ser especificamente voltado às turmas multisseriadas do campo.

Em 2009, a **professora Maria** é aprovada em concurso público municipal para docente e sua lotação se dá na sua comunidade de origem. Ela passa a atuar em turma de EJA, devido à sua experiência acumulada. Nesse mesmo ano, começa uma especialização em Psicopedagogia, na mesma instituição privada na qual fez a graduação, “buscando compreender algumas dificuldades na aprendizagem dos meus educandos” (MARIA, 2015, p. 04). Ainda nesse ano, ela ingressa num outro programa de EJA executado pela EMA-

TER-RN, como alfabetizadora de agricultores.

Em 2011, ela recebe e aceita o convite para coordenar as turmas multisseriadas do campo de seu município. Sobre isso, ela relata: “Com muita tristeza saí de sala de aula. No entanto, tentei fazer um trabalho diferenciado com os professores da zona rural, em virtude da minha percepção de que os professores que atuavam com essas turmas sofriam discriminação” (MARIA, 2015, p. 04).

No trecho apresentado, a professora atenta para um fato pouco observado nas pesquisas sobre docência no campo: não somente os alunos, mas os professores do campo também sofrem preconceitos por serem e/ou atuarem no campo. Se a cidade é expressão da modernidade no imaginário herdado historicamente, o campo é essa anti-modernidade, que se remete ao obsoleto. Acrescente-se ainda o fato de que a baixa escolaridade, difíceis condições de vida e ausência de serviços públicos contribuem para essa reação de repulsa quando se trata dos lugarejos do campo. Romper com essa herança é um desafio.

Ainda em 2011, a **professora Maria** é aprovada em concurso público para professor em outro município, em um estado vizinho, a 70 km de sua cidade. Em 2013, ela deixa a coordenação municipal das turmas do campo para assumir essa nova vaga:

Devido aos horários de trabalho coincidirem, deixei a coordenação e voltei para a sala de aula, fiquei com uma turma multisseriadas de 1º ao 3º ano, na escola aqui da minha comunidade. Procurei desenvolver um trabalho voltado para a realidade do homem do campo, partindo da vivência deles, com aulas de campo, exploração do território, aulas experimentais, construção de hortas, deles outras

metodologias. [...] Procuo desenvolver aulas que contribuam para vida no campo, aulas que estimulam a aprendizagem voltada à vivência na comunidade, ou seja, aulas significativas para os educandos (MARIA, 2015, p. 04).

Também em 2013, a professora ingressa como docente no programa Projovem Campo Saberes da Terra (PPJCST). Para ela, essa oportunidade teve o seguinte significado:

Passsei a me entusiasmar com o programa. Eu via uma porta para aqueles jovens da comunidade e percebia que o programa tinha uma proposta diferente de outros programas já existentes no meu município. Esse foi fator que me deixou mais empolgada para ficar no PPJCST. [...] Passaram-se alguns meses, trabalhava-se o caderno 01, com os temas agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia, do Programa PPJCST, fazendo um elo entre a teoria e a prática, usando a realidade dos educandos como base de trabalho. Desenvolviam-se atividades do tempo escola, fazíamos oficinas de forma que ajudar o pequeno agricultor a agregar e apropriar-se do valor de seu trabalho, através do incremento na renda familiar (MARIA, 2015, p. 05).

A partir dessa experiência, ela ingressa no curso de especialização em Educação do Campo (IFRN), no pólo de Caicó-RN. Como a cidade de Caicó ficava a 154 km de seu município, um dos desafios foi cumprir esse trajeto. Contudo, segundo a narrativa, ela superou essa dificuldade, pois sabia o quanto essa formação representava para a sua trajetória como professora do campo, com a qual sonhou tanto. Sobre essa formação, a **professora Maria** avalia:

E este curso me instigou a estudar, a me identificar mais enquanto educadora do campo, *além de ter me despertado em mim a vontade de participar dos movimentos sociais e lutar pelos direitos do homem do campo*. Por isso tenho a pretensão de estudar bastante e tentar fazer um concurso para coordenação pedagógica, não para atuar na zona urbana, mas para ser coordenadora das escolas do campo. Para assim poder fazer um trabalho de intervenção junto aos educadores do campo (MÁRIA, 2015, p. 08, grifo nosso).

Assim, a professora Maria somava, até o final dessa pesquisa, uma experiência de 14 anos como professora do campo. Em 2015, a professora também estava participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³² (PNAIC) de sua cidade.

A leitura do memorial da professora Maria nos permite compreender que ela tem uma relação existencial com o campo, visto que sua origem, vivência e projetos de vida giram em torno do campo. Como oriunda de comunidade rural, a professora percebe no campo as lutas e necessidades, embora não participe de nenhum movimento sindical e político de alguma organização ou entidade, conforme deixa explícito nesse último trecho. A sua atuação se dá na ambiência escolar.

No entanto, não podemos inferir, a partir das declarações da professora, que sua atuação pedagógica – marcada pelo combate ao preconceito, tanto de alunos quanto de professores do campo

32 Em julho de 2012, o Ministério da Educação – MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem como principal finalidade alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

e de práticas que valorizem os saberes do campo – não tenha politicidade. Pelo contrário, ela deixa claras suas intenções em relação ao seu processo de autoformação, de formação acadêmica e profissionalização dedicadas às possibilidades de novas condições de vida em sua comunidade. Sobre esse percurso formativo construído pela professora Maria, orientado por suas intencionalidades advindas de seu projeto de vida, Josso (2010) nos esclarece que a formação:

[...] designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. O domínio dessas competências implica não apenas uma integração de saber-fazer e de ter conhecimentos, mas também de subordiná-las a uma significação e a uma orientação no contexto de uma história de vida (JOSSO, 2010, p. 56).

Declarando essas intencionalidades em realizar-se enquanto professora da educação do campo, significadas e orientadas pelo seu contexto, a **professora Maria** explicita que sua trajetória e escolhas não são neutras e se revestem de coerência com as intencionalidades estreitamente ligadas ao seu contexto. A respeito disso, Freire (1996) diz:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos,

conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 41).

Pelos fatos selecionados nessa narrativa, bem como pelos significados atribuídos a eles pela **professora Maria**, podemos inferir que suas passagens biográficas e sua voz compõem uma maneira de viver e pensar sobre o campo como lugar de possibilidades, justificando seus projetos de vida e de profissão.

• **Professor Netinho**

Passemos, agora, à leitura de alguns trechos do memorial do professor Netinho, que nasceu e vive no campo. Ele inicia o seu memorial dessa maneira:

Sou de uma família de 13 irmãos, sou filho de pais que ao longo da vida, sempre buscaram educar os filhos para que fossem cidadãos dignos e conscientes com boa formação para viver em sociedade. Meus pais ao longo da vida, sempre buscaram educar os filhos, para que segundo meu pai: “Nós fôssemos alguém na vida”. Essa frase sempre foi vista como algo incentivador, algo que influenciasse a não desistir de nossos sonhos, e não poderia desistir, haja vista que a maneira de educação que eles nos passaram foi totalmente diferente da vista no mundo de hoje (NETINHO, 2015, p. 02).

É recorrente, nos memoriais em análise, o aspecto da valorização da escolarização no seio familiar e o reconhecimento desta como um direito, mesmo que os pais não tenham avançado

na escolaridade. A família compartilha funções sociais, políticas e educacionais com a escola. Os sentidos atribuídos à escola pela família estão associados com a ideia de espaço de aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos e de desenvolvimento humano ou, nas palavras do próprio pai do **professor Netinho**, um espaço que contribui para que “nós fôssemos alguém na vida” (NETINHO, 2015, p. 02). Essa ética do esforço familiar, em relação à garantia do direito à escolarização dos filhos, nos remete ao que Arroyo (2013) analisa sobre as autorias negadas e os sujeitos ocultados no sistema escolar:

A ética tem de ser buscada no esforço das famílias, das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos da EJA que sacrificam tempo de sobrevivência, acreditando nesse jogo [as promessas de salvação pela escola], mesmo que as probabilidades de um percurso exitoso sejam pequenas e mesmo que o sonho de felicidade seja mais uma vez adiado. Se a escola, os currículos, os formuladores de políticas, gestores e avaliadores tivessem sensibilidade para esta ética que carregam os gestos dos professores, das famílias e dos seus(uas) filhos(as), talvez a imoralidade do jogo da sorte seja superada (ARROYO, 2013, p. 63-64).

O reconhecimento dessa ética no esforço ético da família, das crianças e adolescentes, dos jovens e adultos ao qual o autor se refere requer sensibilidade política na tentativa de se desfazer a trama em que vêm sendo segregados por séculos. Apesar dessa valorização e reconhecimento da função social da escola, há ainda uma dificuldade, tanto no campo quanto na cidade, em relação ao trabalho colaborativo (comunicação, integração e participação) entre a família e a escola.

O currículo escolar e a prática pedagógica da escola do campo, no paradigma da questão agrária, não devem estar dissociados da vida associativa e comunitária das comunidades rurais, de suas lutas cotidianas e de suas resistências sociais, políticas, e culturais.

A construção do conhecimento na escola do campo, segundo os pressupostos da educação do campo como paradigma emergente, acontece, também, quando os seus sujeitos são caracterizados como sujeitos políticos, éticos, culturais, pedagógicos, autores de conhecimentos sobre o território, sobre a vida, de valores e significados diversos. Nessa construção, é imprescindível elucidar a trajetória dos movimentos sociais e sindicais no campo, o movimento docente por sua valorização e o trato da escola pública e dos educandos na ética e profissionalismo mostrando “o rosto de quem fala. Importa sim quem fala” (ARROYO, 2013, p. 67).

O **professor Netinho** estudou sempre em escola pública. cursou graduação em História e especialização em Geo-História do RN na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Sobre a escolha da profissão, ele explica:

Sempre estudei em escola pública e tive um sonho desde criança, de ser professor, pois via na maneira que meus professores me ensinava, um dom, uma dádiva que tínhamos que dar prosseguimento a esse profissional que sempre será responsável pela formação de todos os cidadãos, seja ele médico, engenheiro, arquiteto, professor etc., e que esse sonho foi ao longo de minha vida estudantil se fortalecendo, no ensino fundamental, médio e quando tentei por 4 vezes passar em um vestibular, pois nunca passou em minha cabeça em ser outro profissional a não ser

um grande professor que pudesse transmitir conhecimentos e ao mesmo tempo aprender com os alunos (NETINHO, 2015, p. 02).

Essa escolha declarada em ser professor desde os primeiros anos de idade, um gosto inato desde a infância, está associada a um chamado interno inspirado no que ele via em seus professores como “um dom, uma dádiva” (NETINHO, 2015, p. 02). Esse modo de compreender a docência como dom e vocação ainda é bastante preponderante no pensamento tradicional sociocultural e no senso comum, que atribui à docência um serviço humanitário de entrega e sacrifício. “Ensinar exige também preparação e qualificação. Nesse sentido, a devoção e a vocação como motivações primeiras na escolha da profissão não devem prescindir a formação epistemológica e a clareza política do educador” (FREIRE, 1996).

Na busca pela realização em ser professor, ele ingressa no curso de História e, para frequentá-lo, enfrenta dificuldades no deslocamento de sua comunidade até o outro município, “com viagens longas e cansativas” (NETINHO, 2015, p. 03), como uma recordação-referência sacrificial do ponto de vista do esforço para conseguir sua autoformação. Como aprendizado dessa formação, o professor Netinho aponta:

Ao longo de minha graduação em história, tive muitas [*sic*] influencias por partes de estudioso, filósofos, autores que retratam em suas obras os bons ensinamentos que a história nos transmite, como é o caso do grande Karl Marx quando fala que “A história da humanidade é marcada pela luta de classe” e se descrevêssemos bem essa ideia levando em consideração a luta do homem do campo vem travando ao longo dos séculos por uma vida campesina mais digna, essa ideia cai

como uma luva, no que estamos vivenciando na educação do campo (NETINHO, 2015, p. 03).

Ao explicitar essas relações entre o campo da história e da educação do campo, o professor demarca essa experiência formativa como construtora de seu próprio conhecimento. É o que nos afirma Josso (2010):

Colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial (JOSSO, 2010, p. 41).

Ao estabelecer relações entre os estudos na área da história e os realizados na educação do campo, no âmbito do curso de especialização em Educação do Campo, ele amplia seu “capital experiencial” nascido da capacidade e do investimento do professor Netinho em falar e escrever sobre si, sobre sua história, sua itinerância, estabelecendo sentido ao que foi e é vivido através dos significados particulares e coletivos de suas experiências.

Nos parágrafos que se seguem, o **professor Netinho** narra sua inclinação pela investigação da história oral, buscando analisar as memórias locais como forma de valorização da população do campo deixados “à margem da história dos grandes eventos” (NETINHO, 2015, p. 05). Com essa finalidade, construiu seu trabalho de conclusão de curso sobre a memória e patrimônio arqueológico presente em sua comunidade rural com o recorte temporal de 1970 a 2000, estudo que deu continuidade e aprofundamento na especialização em Geo-História do RN.

A tematização do seu território, em relação à historiografia (alicerçada em aprendizagens construídas durante a sua formação), reflete o papel do conhecimento para a reflexão, análise e compreensão da realidade de seu território, implicada em história, memória, saberes, valores, cultura e identidades afirmativas. Para Caldart (2000), a tarefa dos educadores do campo é se assumirem enquanto sujeitos de reflexão permanente sobre o conhecimento – objeto de suas práticas pedagógicas – extraíndo dela lições que a pedagogia permite fazer e transformar em cada escola, ao seu modo próprio, o movimento pedagógico que se processa na formação da identidade dos sujeitos do campo, em sua formação como sujeitos humanos, de modo geral (CALDART, 2000).

Em 2012, após a conclusão dessa especialização em Geo-História do RN, o professor Netinho ingressou no curso de Pedagogia da UFRN, na modalidade à distância, com polo em outro município. A oportunidade em estabelecer para si trajetórias de autoformação, heteroformação e ecoformação é permitida ao **professor Netinho** e tantos outros sujeitos espalhados no interior no Rio Grande do Norte devido à expansão, interiorização e democratização vivenciadas no ensino superior no Brasil e no RN a partir de 2003.

Construir trajetórias formativas no contexto da educação do campo é possibilitar aos educadores do campo oportunidades que garantam a sua autoformação, no âmbito de sua profissão, com contribuições relevantes para a transformação da escola do campo, na perspectiva de sua vinculação à luta de seu povo pelo direito de produzir e reproduzir suas vidas a partir do território onde vivem e trabalham (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

Seguindo suas recordações-referências, o **professor Netinho** menciona que, em 2013, foi selecionado para atuar numa turma do PPJCST como professor. Essa turma foi a única em toda

a Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos (DIRED) de sua jurisdição. Sobre o início dessa experiência, ele relata:

No início, foi meio complicado, tendo em vista que não sabíamos como seria a metodologia aplicada a esse programa, mas buscamos apoio nos livros que deram suporte a nós professores, entre eles podemos destacar o Projeto Político Pedagógico e o Percorso Formativo que deu um embasamento metodológico e curricular para que iniciássemos essas aulas, como diz o ditado: “com a cara e a coragem” (NETINHO, 2015, p. 05).

Como enfatizamos nos memoriais anteriores, a falta de um momento formativo inicial para a atuação em programas e projetos educacionais do campo tem sido um grande desafio a ser superado por parte das redes e sistemas de ensino estaduais e federais. O descuido com esse fator pode comprometer substancialmente a missão e os objetivos dessas ações – conquistadas a duras penas –, arriscando o direito do acesso ao conhecimento pelos povos do campo.

Em decorrência dessa atuação no PPJCST, ainda em 2013, o **professor Netinho** iniciou a especialização em Educação do Campo, pelo IFRN. Dessa experiência, ele destaca:

Outro ponto que merece muitas linhas nesse memorial, é a minha segunda pós-graduação lato sensu em educação do campo saberes da terra, que iniciou-se no ano de 2013, pois foi que percebemos o quando poderíamos aprender a aprender muito mais. Aprendemos sobre agricultura familiar, políticas públicas volta para o homem do campo, aprendemos vários conceitos entre eles podemos destacar território e territorialidade, expecta-

tivas vivenciadas do homem do campo, economia solidária e seus aspectos, dentre outros aspectos (NETINHO, 2015, p. 06).

As aprendizagens construídas pelo **professor Netinho** no âmbito do Curso de especialização, segundo ele, possibilitaram que ele refletisse criticamente sobre o seu território, (re)conhecendo o lugar que vive, como forma de compreender a história do campo entrelaçada em sua própria história, na composição permanente de sua identidade. A partir da análise de seu memorial, é possível perceber que a relação que ele estabelece com o campo é vivencial. A compreensão do contexto dos espaços-tempos nos quais foram produzidas as condições objetivas da vida desse professor vão apresentando as matizes das concepções de campo em análise, quando ele reconhece o aprendido em Marx, em relação à luta de classes, nas lutas dos movimentos sociais por uma educação do campo.

Esse pensar coerente e sistematizado na reflexão crítica sobre seu território – como possibilidade não restrita somente aos técnicos, especialistas, cientistas, filósofos – provocado pelo currículo e práticas educativas vivenciadas na Especialização, resultou no trabalho de conclusão de curso que analisou, de forma contundente, a trajetória da educação do campo no seu município e na sua comunidade, no recorte temporal de 1994 a 2014. Assim, a formação do educador do campo pautada na reflexividade pode tornar-se significativa no conjunto dos elementos essenciais para a intervenção e transformação na/da escola rural em escola do campo.

- **Professora Pérola**

Com o título de “Memórias de uma jovem trabalhadora”, a **professora Pérola** inicia seu memorial se apresentando como filha de agricultores, dos quais sempre ouviu: “o bem mais precioso

que podemos deixar de herança é o estudo, porque ninguém pode tirar” (PÉROLA, 2015, p. 02). Sempre morou em comunidade rural. Para ingressar na escolarização, sua família se empenhou num grande esforço, como ela conta:

Meus genitores sempre se preocuparam em oferecer a mim e a meus dois irmãos escola e professores que nos ensinassem os bons costumes e preservassem os valores morais essenciais à nossa formação. De família humilde, porém batalhadora, minha mãe estudou até a 4^a série (hoje quinto ano do ensino fundamental) e meu pai não saiu da cartilha do ABC, pois tiveram que abandonar os estudos para trabalhar e ajudar seus pais.

Mesmo assim, tiveram o cuidado de matricular seus filhos na escola e, mais ainda, como na comunidade não existia escola, eles cedaram sua antiga casa de taipa para que ali as crianças da comunidade pudessem estudar. Mais tarde, com um pouco de dificuldade, construíram em seu próprio terreno uma pequena escola (PÉROLA, 2015, p. 02-03).

Ainda sobre essa escola, a **professora Pérola** descreve:

[...] em 1994 comecei minha vida estudantil ainda aos cinco anos, quando ainda funcionava em uma casa de taipa onde minha família morou. Humilde, tinha apenas alguns bancos de carro e o chão onde sentávamos satisfeitos, pois não tinha carteira escolar, mesmo assim, ansiávamos por aprender. Nela, fiz a 1^a série, pois na época não existia pré-escola (PÉROLA, 2015, p. 03).

Para cursar a antiga 5^a série, a professora precisou se deslocar diariamente para estudar no perímetro urbano de seu mu-

nício, até concluir o ensino médio, em 2004. Ingressou na graduação em História pela UERN em seu município em 2007, na qual pesquisou sobre origem, formação e desenvolvimento de sua comunidade para a construção de seu TCC.

Em 2009, a professora Pérola foi contratada pela secretaria municipal de educação de seu município para lecionar na educação infantil, em escola localizada num Projeto de Assentamento (PA) de seu município. Esta seria sua primeira experiência como docente. A escola funcionava em prédio cedido pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) à prefeitura municipal de Assú e estava em condições precárias, segundo a professora narra:

No primeiro dia na Escola Municipal Palheiros II B, a diretora nos recebeu dando as boas-vindas a mim e aos demais funcionários e, em seguida, falou que eu iria ser professora da educação infantil. A referida escola funcionava em uma casa cedida pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) à Prefeitura Municipal de Assú. A casa-escola possuía três salas de aula, um banheiro, uma secretaria, que era dividida com a direção, uma cozinha e uma despensa, funcionando com as seguintes séries: educação infantil e ensino fundamental de 1º ano ao 5º ano (PÉROLA, 2015, p. 08).

Essa primeira experiência de docência e em turma multisseriada nos remete às questões de formação do educador do campo discutidas por Molina e Antunes-Rocha (2014) e, também, sobre o que Hage (2014) denuncia em relação à visão negativa, pejorativa e depreciativa inerente às escolas do campo, resultante das condições materiais nas quais elas, historicamente, se encontram:

De fato, quando nos interrogamos sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo (HAGE, 2014, p. 1174-1175).

Hage (2014) pontua que essas condições de funcionamento das escolas do campo devem ser suplantadas, na medida em que se reconhecer o papel da instituição escolar para o desenvolvimento do território campesino. Ainda sobre essa primeira experiência, a professora Pérola narra:

Ao entrar na sala de aula, vi que era muito simples e comecei a observar as crianças e percebi o quanto elas têm curiosidades e vontade de conhecer tudo ao seu redor; foi a partir de então que *comecei a desenvolver um trabalho voltado para suas necessidades*. Eu inovei um pouco nessa escola, pois pela primeira vez na

comunidade as crianças da educação infantil tiveram uma formatura, o que foi um evento simples que se realizou na sede da associação da comunidade, porém foi marcante, já que não tinha havido antes uma festa de formatura na comunidade. Trabalhei com a turma de educação infantil nos anos de 2009 e 2010 (PÉROLA, 2015, p. 08, grifo nosso).

Salvaguardadas as questões referentes ao que significa, para a professora, “desenvolver um trabalho voltado para suas necessidades” (PÉROLA, 2015, p. 08), é válido considerar que ela encarou como essencial para o seu trabalho pedagógico a observação das crianças e a percepção de suas necessidades, por meio da convivência instituída nessa atuação profissional. Essa sensibilidade reflete um saber, tido, para Freire (1996), como convicção de que a mudança é possível:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 46).

Essa con-vivência denotada por Freire (1996) implica em estar-com, junto, numa simbiose – por assim dizer – que implica no desvelamento de possibilidades de futuro do discente. Essa simbiose, como elemento fundante na relação professor-aluno, demarca a dimensão política da prática pedagógica tão necessária à educação do campo e de outros contextos, no sentido geral.

Em 2011, a **professora Pérola** inicia o curso de especialização em Geo-História do RN, na mesma universidade. Dessa experiência, ela destaca:

Ainda no ano de 2011, decidi me especializar, então ingressei na minha primeira pós-graduação em Geo-História do Rio Grande do Norte, também pela UERN. Era um curso interessante e já conhecia alguns colegas e professores, mas estava iniciando uma nova caminhada rumo ao conhecimento. Foram dois anos de muito conhecimento e, depois, veio o momento do TCC, *quando decidi fazer um trabalho voltado para a população do campo*. Comecei minha pesquisa no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assú e, ao observar a luta dos dirigentes, encantei-me pelo movimento sindical. Em 2013, fui convidada para fazer parte da diretoria desse sindicato e prontamente aceitei o convite *como forma de ajudar aos trabalhadores do campo*, permanecendo como coordenadora de jovem até o momento (PÉROLA, 2015, p. 05, grifo nosso).

Desse fragmento, destacamos o aspecto da busca pela formação continuada. Nesse caso, a heteroformação se evidencia pelas marcas da escolha do tema de pesquisa, no momento da construção do trabalho de conclusão de curso da especialização em Geo-História (UERN), intitulado “O papel da mulher no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assú/RN”. Após a pesquisa, receber o convite para fazer parte do grupo gestor do sindicato teve implicações quanto a um objetivo traçado no campo da coletividade, na relação com o movimento sindical.

Esse aspecto da heteroformação, analisado por Josso (2010), nos ajuda a compreender essa recordação-referência, visto que, no seu memorial, a participação da **professora Pérola** em movimentos sociais do campo se destaca:

Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos autointerpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretação da nossa experiência. É nesse movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da autointerpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no polo da cointerpretação, partilhando um destino comum devido a pertencer a uma comunidade (JOSSO, 2010, p. 54-55).

Essa dialética apontada por Josso (2010) e vivenciada no relato da professora em questão resultou em outras experiências nas quais ela estabelece estreita relação entre as novas possibilidades que surgem no campo profissional e seu engajamento político:

Meu trabalho no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assú tem sido em prol da população do campo, participando de reuniões que venham a discutir o interesse dessa população. Em março de 2014, através do Sindicato, fui indicada para participar da Escola Nacional de Formação da CONTAG (ENFOC), uma escola de formação político-sindical constituída em 2006 com o objetivo de formar lideranças do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), com o pensamento crítico acerca dos rumos da luta. Atualmente, estou auxiliando uma turma de Pedagogia do campo do Instituto Superior da Educação de Pesqueira de Pernambuco (ISEP), que funciona no Sindicato Rural de Assú, fruto de uma mobilização da qual participei e hoje estou tendo o privilégio de estudar e acompanhar de perto essa turma como

membro da diretoria do sindicato (PÉROLA, 2015, p. 08).

Esses novos caminhos trilhados pela **professora Pérola**, após seu ingresso na equipe gestora do sindicato dos trabalhadores rurais de seu município, significou que, a partir dessa assunção (em face do que significa atuar, profissionalmente, no sindicato sendo de uma comunidade rural), ela estaria iniciando a partilha de um destino comum devido a pertencer a esse coletivo dos movimentos sindicais do campo.

Em 2012, a **professora Pérola** foi selecionada para atuar no PPJCST como docente, em seu município. A respeito dessa experiência, uma questão que surgiu em memoriais anteriores é reiterada no memorial em análise:

Eu não conhecia o material que seria trabalhado nem tinha recebido capacitação, mas conhecia a realidade do campo e não podia decepcionar. Por essa razão, passei então a ler e a estudar sobre o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra e, assim, fui me aperfeiçoando. Um ponto que facilitou bastante meu trabalho foi a prática metodológica do programa, a qual buscava trabalhar a partir da realidade, do cotidiano, das experiências dos próprios alunos, com base na Pedagogia da Alternância, que tinha como preceito o entendimento de que a vida no campo também ensina (PÉROLA, 2015, p. 09).

Torna-se, enfaticamente, preocupante o fato de esses professores ingressos nesses programas e projetos não terem a devida informação e formação a respeito dos critérios dessas ações, correndo o risco de que sua execução seja comprometida. A formação para os povos do campo, como vimos em capítulos anteriores, é tomada – no

paradigma da educação DO campo – com uma concepção que subverte a tradição escolar historicamente conhecida.

Nesse sentido, a atuação docente (além de toda a operacionalização) nessas ações de escolarização do campo, derivadas das lutas dos movimentos sociais e sindicais e da conjuntura nacional, precisam ser melhor cuidadas. O fato de se tratar de uma ação voltada para a alfabetização de jovens e adultos merece atenção por não ser uma questão meramente instrucional, sobretudo, por se tratar de populações historicamente excluídas no processo educacional no Brasil. É importante lembrar do que Caldart (2008) afirma em seus estudos:

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola (CALDART, 2008, p. 81).

A Educação do Campo tem recebido críticas por tentar afirmar na escola diferentes dimensões formativas, o que poderia secundarizar a questão do conhecimento e então fragilizar politicamente a classe trabalhadora do campo. O que temos a dizer sobre essas críticas? A que conhecimento essas críticas se referem e de que modo de conhecer se trata? Qual o lugar da instrução na concepção de educação da Educação do Campo? Que instrução forma? Emancipa? É só uma questão de conteúdo ou é também de método? Que nuances entre nossa preocupação com método de pensamento/capacidade de analisar a realidade e a reflexão ou reação cognitivista do “aprender a aprender”? (CALDART, 2008, p. 84).

A partir das considerações de Caldart (2008), refletindo sobre o campo, as políticas públicas e a educação, fica explícita a necessidade de os formadores compreenderem a lógica que fundamenta a educação DO campo para viabilizar as ações de escolarização dos povos do campo numa perspectiva problematizadora, emancipadora e democrática, sem comprometer a construção contra-hegemônica dos movimentos por uma educação básica do campo.

Mesmo diante das dificuldades iniciais apontadas pela professora Pérola, no início de suas atividades no PPJCST, em 2013, ela tem a oportunidade de iniciar sua segunda especialização. Dessa vez, a especialização em Educação do Campo Saberes da Terra. Conforme descrito em seu memorial, a metodologia desse Curso de Especialização foi desafiadora, pois ela não tinha vivido ainda uma experiência de formação pautada na Pedagogia da Alternância e organizada em eixos temáticos, diferente da corrente disciplinarização comum nos cursos de formação inicial e continuada:

Contudo, no decorrer do curso, fui me adaptando à nova metodologia que estava sendo trabalhada e tive a oportunidade de estudar os fundamentos socioeconômicos e políticos da questão agrária brasileira, a respeito da qual nos mostraram as principais diferenças entre o agronegócio e o campesinato, em especial no que se refere à Educação do Campo, a qual nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios (PÉROLA, 2015, p. 06).

Mesmo tendo nascido e morado no campo, essa formação deu, à professora Pérola, a oportunidade de problematizar a sua realidade, o seu contexto. Compreender as diferenças entre o agronegócio e o campesinato implica em discernir o jogo de disputas existente no território do campo, principalmente por ela ser de um

município reconhecido por sua expoente economia, que está vinculada à fruticultura irrigada de exportação, à exploração do óleo ou petróleo líquido e à indústria ceramista.

Esses aspectos econômicos provocam um processo de devastação ambiental, além de trazerem efeitos para a territorialização do campo e suas relações de produção, decorrentes da mão-de-obra assalariada, mas, por vezes, como se descobre flagrantemente, por mão-de-obra escrava ou pelo estabelecimento de empresas que oferecem somente contrato temporário de trabalho, cuja duração corresponde ao período da safra.

Essas condições caracterizam a organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio, no qual os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital, ao mesmo tempo em que tenta camuflar as subcondições de vida operadas sob a máscara da modernização da agricultura, conforme explica Fernandes (2008):

O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que pode ser ocupado para o desenvolvimento do país. Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária. Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo (sic), essa ação não teve êxito, pois são mais de 500 anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo. A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “moderni-

zá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias (FERNANDES, 2008, p. 48).

Ainda é preciso lembrar que, ao mesmo tempo em que o modelo do agronegócio se expande, ele também se define, tendo em vista suas marcas de envenenamento dos territórios no Brasil e no mundo. Como alternativa, a cada ano, surge com maior veemência a preocupação e a busca por alimentos saudáveis, numa lógica que se contrapõe ao modelo instituído pelo capital, embora já se perceba um esforço deste em torná-la mais um nicho de mercado.

Essas questões que envolvem o paradigma do capitalismo agrário, nos estudos realizados e destacados pela **professora Pérola**, no âmbito do curso de especialização Saberes da Terra, são ferramentas para a análise de sua realidade e das condições objetivas nas quais suas ações políticas e profissionais operam. Ela ainda destaca, a respeito do seu aprendizado nessa formação, os seguintes elementos:

Essa especialização em Educação do Campo vem possibilitando uma ampliação e diversificação de minhas leituras e do meu conhecimento, em especial no que se refere a uma educação voltada para o meio rural, tornando-se um divisor de águas em minha vida entre o antes e o depois do Saberes da Terra, tendo em vista que antes havia um ensino tradicional, pois cada professor trabalhava sua disciplina, com conteúdo separado. Já a Educação do Campo, através de seu programa, vem mostrando que os componentes curriculares trabalhados

de forma contextualizada, conforme a realidade dos educandos melhoram a aprendizagem e o interesse em sala de aula (PÉROLA, 2015, p. 07).

A proposta de formação contínua e o desenvolvimento profissional de educadores do campo – no PPJCST como uma das ações de educação do campo no Brasil – constituem-se numa perspectiva transdisciplinar, tendo como condição o rompimento com a tradição educacional e propondo outra lógica de formação, tanto para os alunos da EJA quanto para os professores que nele atuam, na qual o currículo, os planejamentos, as aulas e os suportes didáticos precisam mudar, ou seja, devem estar vinculados aos seus sujeitos concretos. É o que defende Caldart (2004b):

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (CALDART, 2004b, p. 03).

Esse compromisso político com os povos do campo faz com que a proposta de educação do campo desestabilize os constituintes da escolarização tradicional para assumir essa outra forma de realizar a educação escolar no campo. Por isso, a **professora Pérola** disse ser essa experiência “um divisor de águas” em sua vida.

Em 2014, como profissional do sindicato dos trabalhadores rurais do município, ela foi indicada para participar de um curso na Escola Nacional de Formação (ENFOC), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), uma escola de formação político-sindical constituída em 2006 com o objetivo de formar lideranças do movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais (MSTTR), assim descrevendo: “cada dia mais, desejo estudar e me aperfeiçoar na Educação do Campo, participando de políticas e cursos que venham a melhorar a vida do campo” (PÉROLA, 2015, p. 09).

A análise do memorial da **professora Peróla** permitiu-nos identificar que ela é filha de agricultores e sempre morou em comunidade rural. Mesmo seus pais não tendo a escolaridade completa, eles se preocuparam em encaminhar seus filhos para a escola, e, como não havia escola naquele lugar, eles cederam a antiga casa da família para a escola funcionar. Assim, a **professora Pérola** estudou em sua própria comunidade no ensino fundamental. Ela graduou-se em História, pesquisando, no trabalho de conclusão de curso, sua própria comunidade; e na especialização em Geo-História do RN, pesquisou sobre a atuação da mulher no movimento sindical de sua cidade. Trabalhou com a educação infantil, mesmo sem a formação e a experiência devidas. Atuou no PPJCST e foi aluna do curso de especialização, destacando as aprendizagens construídas nessa última experiência. Sua militância é uma marca em sua vida e atuação profissional. Baseados nessas referências, podemos dizer que a relação da **professora Peróla** com o campo é vivencial e de implicações políticas relacionadas ao movimento sindical.

De modo geral, como fase inicial da pesquisa, a análise dos memoriais possibilitou conhecer, inicialmente, esses professores, sublinhando a sincronia e a diacronia de suas experiências de

vida e formação, na observância das relações desses professores com o campo, para caracterizar a historicidade das concepções de campo as quais investigamos.

Esse momento foi essencial para preencher a necessidade de saber mais detalhadamente a respeito de aspectos da vida, da formação e da atuação docente desses professores, no intuito de circundar o objeto da pesquisa. A partir dele, foi possível prepararmos a realização da entrevista individual, a fim de aprofundar questões mencionadas superficialmente ou não mencionadas nas narrativas.

Perseguindo esse objetivo, construímos o roteiro para a entrevista semiestruturada, complementando essa análise dos memoriais e apontando, já, para outras questões que permitiram evidenciar e esclarecer elementos das relações desses professores com o campo e suas concepções. Em notas gerais, foi possível perceber, nos memoriais analisados, que:

- Os sentidos da escolarização expressados pelos pais desses professores, tanto os de origem urbana quanto os de origem rural, apresentam convergências na perspectiva de valoração como instrumento de mudança de vida;
- As dificuldades de escolarização para quem é do campo: deslocamento, transporte inadequado e até necessidade de mudança para o perímetro urbano do município, sem, contudo, se distanciarem da comunidade, devido ao forte laço que os fazem retornar;
- A busca incessante pela formação. Aproveitamento de várias oportunidades. Os professores possuem, em sua maioria, uma segunda graduação. Importância da interiorização do ensino superior, inclusive da formação específica em educação do campo (realidade

mais expressiva no RN). Predomina a formação em cursos de licenciatura;

- A grande incidência de primeiras experiências profissionais na docência, sem a devida formação específica como um fato comum, principalmente quando se refere à educação do campo, demonstrando que esse fenômeno histórico no Rio Grande do Norte não difere do que foi no Brasil. O exercício da profissão sem a devida formação dificilmente ocorre em outras profissões;
- Mesmo possuindo a vivência no campo, os professores, no primeiro contato como profissionais docentes na escola do campo, se impactam e ficam apreensivos;
- A esperança e o respeito remetidos aos professores do campo, por parte da comunidade, representam a valorização da figura docente (representação social);
- A falta de infraestrutura adequada nas escolas do campo. Escolas que funcionam em prédios cedidos, como as apontadas no memorial da Professora Pérola.
- A implementação de políticas educacionais para as populações do campo e como elas se materializam na realidade concreta: nos sistemas de ensino estaduais e municipais, divergem, por vezes, das orientações federais quanto às condições de execução e funcionamento;
- Programas e projetos educacionais com fins eleitoreiros, como cabide de empregos, principalmente destinados às populações do campo;
- Mesmo os professores das escolas do campo também sofrem preconceito, não só os alunos do campo.

- A pluralidade dessas trajetórias e de como elas foram e vão se constituindo, marcadas por lembranças, sonhos, desejos, determinações políticas, não pode ser menosprezada pela ideia de que esses elementos são menos importantes para compreender como, a partir deles, os professores vão constituindo a apreensão dos traços, atributos ou propriedades essenciais e necessárias das relações entre o singular, o particular e o geral para significar e dar sentido ao seu entorno no processo de construção de suas concepções.

Essas percepções construídas durante a análise dos 06 memoriais permitem-nos considerar que as concepções de campo são (re)construídas já na formação, no âmbito do curso de especialização em Educação do Campo (IFRN) e, para alguns desses professores em questão, construídas desde a sua própria existência, por serem do campo, por nascerem e terem uma dinâmica de vida com essas raízes.

As implicações com o território campesino, explicitadas por esses professores em suas narrativas, expressam a identidade dos educadores e os elementos das concepções sobre o campo e sobre sua atuação profissional no universo da educação escolar do campo. É perceptível nesses relatos que, para os professores que não tiveram origem no campo, suas referências mais sistematizadas sobre esse contexto se dão no interior da formação mais específica para a atuação docente nesse território, ou seja, do curso de especialização em Educação do Campo.

Até mesmo os professores que têm a origem no campo, com suas relações existenciais construídas nesse território, tiveram a oportunidade de – mediante o currículo e as práticas pedagógicas

ensejadas na Especialização – se inquietarem, refletirem e sistematizarem novos conhecimentos sobre as condições materiais que se apresentam em suas comunidades rurais. Estas distintas por sua historicidade, características e dinâmicas advindas de sua origem, composição e ocupação populacional.

Como sujeitos históricos e epistêmicos, definitivamente assim reconhecidos nesse estudo, os professores reverberaram uma autenticidade no processo de construção de suas trajetórias, levando-nos a considerar que essas percepções no caminho para si (JOSSO, 2014) fazem parte do processo de seu *devoir* (na dialética do ser e não-ser) e de sua própria existência, percepções essas compreendidas no caminho da reflexividade proposta pela escrita do memorial acadêmico.

Houve a busca por, a partir dessas constatações, transcender a pessoalidade dos dados até aqui apresentados e problematizados, para tangenciarmos os elementos constituintes das concepções de campo – na fase inicial e nas fases da entrevista individual e do grupo focal –, objeto de estudo.

O CAMPO NAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES

Como já defendemos, as concepções dos professores sobre o território de sua atuação profissional organizam o trabalho pedagógico e podem revelar, entre tantos aspectos, necessidades formativas. Essas necessidades podem subsidiar diretrizes para a formação de professores tanto na educação básica quanto no ensino superior, visto que as políticas de formação para professores do campo provocam desafios teóricos e práticos urgentes em compreender as especificidades do campo (ARROYO, 2007).

Ao analisarmos os atributos constituintes das concepções de campo dos professores, consideramos que elas não são unívocas, iguais. Elas expressam contradições, conflitos, confrontos que operam conforme seus entendimentos, seus valores e seus interesses. Identificar as concepções e localizá-las nas práticas pedagógicas é um desafio!

As concepções aqui categorizadas são fruto das análises das falas dos professores, nos momentos das entrevistas individuais e do grupo focal (com uso de imagens do arquivo pessoal dos professores), organizadas segundo critérios de conteúdo, volume, ne-

xos e relações. Durante a pesquisa, num movimento dialético, os referenciais de análise privilegiados nesse estudo permitiram construir as categorias as quais passaremos a apresentar. É importante ressaltar que, nesse movimento, essas categorias foram revisitadas e reconstituídas no processo de investigação, considerando a busca pela totalidade, na qual as contradições e mediações foram sendo percebidas durante a aproximação entre os elementos das concepções de campo dos professores e os referenciais de análise.

Portanto, considerando esse movimento dialético, essas categorias de concepções não são fechadas em si, mas demarcam fronteiras de singularidades e especificidades próprias. Elas formam uma unicidade de atributos das concepções de campo, no fluxo de similaridades e distanciamentos que é compreendido como uma totalidade em movimento, considerando-as como construções localizadas no tempo-histórico da materialidade do conhecimento desses professores em questão, como sujeitos históricos concretos. A historicidade dessas concepções expressa a forma como os professores concebem o entorno de seu território profissional, que, para alguns, coincidirá com seu território de vida.

Vale ressaltar que, enquanto pesquisadora da área da Educação junto a professores de escolas rurais, as discussões sobre as concepções de campo estiveram conectadas à temática educacional, visto que esse a educação escolar foi o contexto de nossa pesquisa.

Assim, construímos, a partir da análise dos depoimentos dos professores em diversas situações na pesquisa, as seguintes categorias que evidenciam suas concepções de campo: 1) O campo-espaco delimitado; 2) O campo-diferente do urbano; 3) O campo-(con)texto; e 4) O campo-luta.

4.1 O CAMPO-ESPAÇO DELIMITADO

A fala da **professora Cida**, a seguir, é permeada pelo termo “espaço”, associado ao campo como espaço físico, natural: “campo pra mim é o espaço que as pessoas vivem, que mora lá, pra mim campo é isso. [...] é um espaço demarcado” (informação verbal)³³. O campo como palco, como ambiente onde acontece a vida, onde pessoas vivem, moram. Isso nos faz lembrar a perspectiva de Ratzel sobre espaço/território como base material para a vida, como salienta Fernandes (2008):

Defendemos o conceito de território como um espaço de vida, ou parafraseando Ratzel, como um espaço vital, e compreendemos para além de sua dimensão política. O território é multidimensional o que explicita seu sentido político e as relações de poder necessárias para configurá-lo. O território é, portanto, sempre, uma construção política, quer seja multidimensional ou mesmo compreendido como uma dimensão das relações sociais. Qualquer que seja sua forma e conteúdos, o território é sempre uma construção política determinada por relações de poder (FERNANDES, 2008, p. 58, grifo nosso).

O campo enquanto território vital fica expresso na fala da **professora Cida**. A essa vitalidade do território, a professora associa sua delimitação. Para ela, o campo é espaço demarcado, como porção territorial, lugar específico, que tem limites de ser “campo”,

33 As informações verbais advêm de momentos de grupo focal e de entrevista individual. Informação concedida pela participante **professora Cida**. Entrevista individual [out. 2015], grupo focal [nov. 2015]. Entrevistadora: Kize Arachelli de Lira Silva, 2015.

com fronteiras instituídas. Essa delimitação do campo pressupõe uma escalaridade própria que o faz distinto de outros espaços.

Nessa análise, vale ressaltar que essa delimitação identificada pela **professora Cida** teve colaboração de uma orientação jurídica que ficou conhecida como o Estatuto da Cidade, referindo-se à Lei 10.257 de 2001. Segundo esta lei, todo município deve possuir a sua própria normativa em relação à configuração espacial do perímetro urbano. A lei 10.257/2001 orienta a divisão do município em zonas rurais e urbanas, sob a justificativa de auxiliar o direcionamento das políticas públicas. Essa divisão resulta na distinção das áreas rurais como as externas aos perímetros urbanos de cidades ou vilas do Brasil.

Essa externalidade do território campesino, na letra da lei, implica que esse espaço deve ser periférico, um resíduo do urbano. Decorrem disso outras limitações legais implicadas no campo, tais como a função social da propriedade urbana (associada à moradia e ao bem-estar) e a função social da propriedade rural, relacionada estritamente à produção. Nessas funções distintas está implícita, também, a questão tributária, por se tratar de uma estratégia para arrecadar um volume maior do Imposto Territorial Urbano³⁴, tor-

34 Em se tratando das distinções entre áreas rurais e urbanas, no Rio Grande do Norte, acompanhando uma tendência nacional, verificou-se, a partir dos anos 2000, uma dinâmica de emancipação com novos municípios instalados, fruto de uma política de descentralização e de federalismo municipal, sendo disponibilizada receita aos municípios. Essa emancipação decorre do descaso por parte da administração do município de origem, da existência de forte atividade econômica local, da grande extensão territorial do município de origem e do aumento da população local. Contraditoriamente, esses novos municípios carregam consigo características do território campesino, inclusive, em relação à baixa densidade populacional, a predominância da produção primária e a oferta de serviços. A respeito disso, ver: MAGALHÃES, João Carlos. 2007. Emancipação político-administrativa de municípios no Brasil. In: XAVIER YAWATA, Alexandre; ALBUQUERQUE, Carlos Wagner; MOTA, José Aroudo; PIANCASTELLI, Marcelo (orgs.). **Dinâmica dos municípios**. Rio de Janeiro: IPEA.

nando-se, assim, interessante, do ponto de vista econômico, definir áreas como sendo urbanas, mesmo que elas apresentem algumas características rurais (como habitações espaçadas, plantios) além de alocar às áreas rurais uma situação de precariedade historicamente reconhecida no Brasil.

A concepção de campo como território distinto, com circunscrição, se faz numa distinção entre o ser e não-ser campo, assumindo uma polaridade da totalidade contínua, na qual o outro polo é representado pelo urbano, numa posição de ambiguidade. Marques (2002), colocando em debate o conceito de espaço rural, notifica que essa polaridade remete a ideia de continuum, ou seja, o avanço do processo de urbanização é responsável por mudanças significativas na sociedade em geral, atingindo também o campo e aproximando-o da realidade urbana em diferenças de intensidades e não de contrastes.

Se o campo é demarcado, delimitado, nessa circunscrição, a **professora Cida** assume que o campo tem marcas que o tornam uno:

[Campo é o] *Espaço que vai ter várias, como é que se diz, vários saberes, várias identidades, porque cada um tem a sua identidade, como eu trabalhei muito em comunidade, cada uma tem sua identidade, mesmo a gente trabalhando com os mesmos anos, os mesmos alunos, a gente sabe que é a cultura de cada comunidade, então pra mim, campo está marcado pela sua cultura, pela vivência de cada um, são as marcas que você deixa naquele lugar* (informação verbal).

No processo de construção de sua concepção de campo, a **professora Cida** nos apresenta, nessa fala, outros atributos do campo. Àquela delimitação, ela acrescenta saberes, identidades e

cultura. Mesmo sendo campo, “cada [comunidade] tem suas características” (informação verbal). Ou seja, embora o campo seja ‘espaço demarcado’, cada campo teria suas peculiaridades. É como se entre ‘os campos’ houvesse diferenças que os tornam singulares, mesmo em se tratando de território campesino, implicando em distinção entre ‘um campo’ e ‘outro’.

Ao assumir o caráter plural e diverso do território campesino – aliás, na concepção da **professora Cida**, dos territórios campesinos –, a professora supera a compreensão do território como uno ao considerar as diferentes formas materiais e imateriais do campo. A esse respeito, Fernandes (2008) assinala que:

[...] o território é uma totalidade, mas não é uno. Conceber o território como uno é compreendê-lo como espaço de governança, que é um tipo de território, e ignorar os outros tipos. Mais uma vez, é importante lembrar que compreender o território como totalidade é fundamental para se entender sua multidimensionalidade e multiterritorialidade. Enfatizamos que todas as unidades territoriais formam totalidades por conterem em si todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental. *Como os territórios são criações sociais, temos vários tipos, que estão em constante conflitualidade. Considerar o território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades* (FERNANDES, 2008, p. 55).

Como criações sociais, nas quais homens e mulheres têm centralidade, a existência de campos diversos está relacionada com sua origem, sua história, composição e ocupação populacional. Desde a ocupação até os dias atuais, a formação sesmeira, a colonização do Rio Grande do Norte e seu povoamento – nem sempre em processos harmoniosos, mas regados de conflitualidades –, essa

historicidade do território campesino corrobora para suas distintas configurações. Delas resultam o que a **professora Cida** chama de saberes, identidades e cultura distintas: “[...] então, pra mim, campo está marcado pela sua cultura, pela vivência de cada um, são as marcas que você deixa naquele lugar” (informação verbal).

Esses atributos do campo trazidos pela professora circunscrevem, enumeram e definem elementos do campo em seus aspectos físico/natural, vital e mobiliário. Nesse sentido, para a **professora Cida**, o campo é naturo-cultural e não deve ser confundido somente como natureza, como biosfera. As dimensões materiais e imateriais do território são indissociáveis, pois uma não existe sem a outra. A síntese dessas dimensões está no homem, em unidade e movimento constante.

Na defesa de uma abordagem territorial, Saquet (2009) atribui ao território uma perspectiva reticular, histórica, relacional, processual e multidimensional-híbrida, que nos ajuda a compreender os atributos da concepção de campo construída pela **professora Cida**, como território delimitado e em ambivalência com o urbano, com saberes, identidades e culturas distintas:

Esta é uma maneira e orientação de tentarmos identificar e explicar os territórios e as territorialidades destacando a heterogeneidade e *os traços identitários de certos grupos sociais*, considerando-se, sempre, como já chamamos a atenção, a processualidade histórica e relacional. *São territórios concomitantes e sobrepostos que se caracterizam pelo controle e pelo domínio, pela apropriação e pela referência, pela circulação e pela comunicação, ou seja, por estratégias sociais que envolvem as relações de poder, materiais e imateriais, historicamente constituídas.* Os homens têm centralidade na formação de cada território: cristalizando relações de influência, afetivas,

simbólicas, conflitos, identidades etc. Tanto os processos identitários como os conflituosos e transformativos são históricos e relacionais e, ao mesmo tempo, materiais e imateriais (SAQUET, 2009, p. 85).

Esses atributos enunciados pela **Professora Cida** explicitam sua concepção sobre campo, com suas territorialidades que tornam “os campos” heterogêneos em função dos saberes, identidade e cultura cristalizados, na perspectiva de Saquet (2009), e marcados pelo homem, na perspectiva da **professora Cida**, em sua configuração. É preciso ressaltar que “esses campos” não são imutáveis. Como vimos, o território é uma categoria histórica que se transforma para existir enquanto singular. Desse modo, compreendemos que o território campesino não é imutável e pertence aos mais diversos grupos sociais: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos, caiçaras, indígenas e outros. Ele assume status de categoria histórica que se transforma para existir enquanto singular, consoante com Fernandes (1999; 2001; 2004; 2006).

No momento do grupo focal, a **professora Cida** também discorre sobre o campo, a partir de suas experiências de vida e profissionais. Retomando as questões abordadas na entrevista individual, durante a moderação, reiteramos o diálogo construído entre nós e os professores na tematização do campo. A professora inicia sua participação no grupo justificando a escolha da imagem³⁵ por ela trazida para esse momento:

35 Consideramos importante reiterar que as imagens do arquivo pessoal desta professora e dos demais professores participantes da pesquisa foram solicitadas para a realização do grupo focal. A orientação dada foi a de que eles escolhessem imagens que compusessem sua concepção de campo.

Foto 1 – Professora Cida



Fonte: arquivo pessoal da professora.

[...] eu escolhi essa imagem *porque ela representa a vida, pra mim o campo é vida* e todos esses produtos que estão aí enfeitando [...] todos esses produtos que estão nessa mesa é produzido na Serra João do Vale, então por isso que eu digo que campo é vida, porque todos esses produtos: jerimum, a banana, o alface... tudo isso aí é produzido na Serra e foram os meninos que trouxeram pra ornamentar a mesa no dia da confraternização de encerramento do Selo Unicef. *Quando eu digo que campo é vida é por isso, porque tem possibilidade de produção, só que precisa que seja valorizado, que tenha uma pessoa que oriente essa população* (informação verbal).

Retomando o dito durante a entrevista individual, a **professora Cida** explica que sua insistência em afirmar que campo é vida advém do entendimento que o campo também é espaço de produção. Mas, essa produção está, nessa fala e imagem, estritamente ligada à produção agrícola. Nesse sentido, a professora destaca o campo no seu aspecto funcional de produzir alimentos.

Compreendemos, nessa fala, o reforço à intersectorialidade existente no *continuum* enquanto extensão do campo em direção ao urbano, numa intersecção. Embora ambivalentes, campo e cidade encontram-se numa polaridade substantiva e à posição do campo remete-se a produção primária, nessa concepção.

Se por um lado a vitalidade atribuída ao campo é uma forma de reconhecer seu valor enquanto produção agrícola, por outro, essa valorização limita-se a essa dimensão produtiva. Valorizar a experiência do trabalho e do ato produtivo revela a compreensão de que os sujeitos do campo, ao produzirem, se produzem enquanto pessoas.

Ou seja, reconhecemos que, ao produzir alimento, as pessoas do campo mobilizam saberes da herança e da existência, constituem identidades, expressam culturas e garantem a soberania alimentar no decurso de sua autosubsistência. E esse aspecto é reforçado quando ela diz que o campo é vida em função da possibilidade de produção. Ela ainda destaca, nesse aspecto produtivo do campo, que a produção [agrícola] não é valorizada e nem orientada.

Porém, conforme já nos debruçamos, o território campesino não se traduz tão somente por essa produção, mesmo que o trabalho e a relação com a terra sejam sua marca histórica e símbolo da luta por conquistas de direi-

tos, conforme explicita Caldart (2004a, 2004b). No território campesino, para além da produção de alimentos, é onde se realizam todas as dimensões da existência humana. Portanto, a produção agrícola não é a sua totalidade, mas uma das dimensões do território campesino. É o que nos explica Fernandes (2006):

Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção. Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado (FERNANDES, 2006, p. 29).

Isso posto, fica evidente que a multidimensionalidade característica do território campesino se faz para além da produção agrícola, como economia de base, sem, no entanto, negá-la.

É preciso reiterar que a análise do memorial acadêmico da **professora Cida** contribuiu para conhecê-la em relação à sua origem. Ela nasceu no campo, onde cresceu e atua como profissional, acumulando uma experiência docente de 17 anos, até o momento da pesquisa. Ela demonstra um sentimento de pertença ao campo, com base na história de toda sua vida numa comunidade rural. No Grupo Focal, uma de suas falas reitera o campo como território de pertença: “espaço onde o sujeito está, ali vive, um pertencer, pertence naquele espaço” (informação verbal).

A **professora Cida**, tanto no memorial quanto na entrevista individual e grupo focal, traz essa marca de pertencimento do campo. Compreendemos que essa pertença advém das experiências significativas vivenciadas em sua existência pessoal, nas quais são construídos os elementos fundantes de uma identidade, que, em ser também coletiva, porque pública, é política em sua extensão.

Esse pertencimento, no contraste com outras formas de ser-pertencer, vincula a **professora Cida** a uma identidade associada ao seu entorno, à sua comunidade, ao seu contexto, na unicidade entre ser e de-onde-ser, no veio de uma produção ontológica. Ser e de-onde-ser é implicado e implica as condições reais, concretas e objetivas nas quais a vida se opera, no movimento do *devir*, no sentido dialético revelado por algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança, em permanente construção.

Esse devir refere-se à incompletude humana e é compreendido na complexidade das relações e conformações do sujeito, em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, os estudos de Ribeiro (1998) nos ajudam a compreender esse processo identitário evidenciado nas narrativas da **professora Cida** e de demais professores que têm enraizamento no território campesino:

[As identidades] representam as produções e experiências sociais e históricas, que permitem ao indivíduo perceber-se como sujeito em permanentes relações e interações com os outros indivíduos, campo legítimo de construção de identidades. Num só tempo, o indivíduo sofre influências e influi na qualidade e conteúdos dessas interações, formando e transformando a percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o circunda, diretamente orientada pelas percepções dos outros indivíduos (RIBEIRO, 1998, p. 103).

Ribeiro (1998) nos explica que, para se compreender o processo de construção das identidades, é preciso considerarmos a natureza interativa e relacional do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo externo. Em se tratando de alguém que pertence a um território legitimado por sua configuração política, histórica e social, a construção da identidade da **professora Cida** é expressa na interface entre a individualidade e a coletividade, produzindo compromisso político e social com a comunidade da qual pertence.

Esses elementos da identidade nos ajudam a compreender quem são e como esses professores concebem o território onde atuam, estabelecendo nexos, relações e conteúdos, frutos de suas relações com o campo e suas atuações sociais. Por isso, ao mencionar sua pertença a esse território, a **professora Cida** também vincula, nessa discussão sobre o que é campo, a sua dimensão profissional enquanto prática social.

No momento da entrevista individual, a **professora Cida** discorreu sobre o seu território, a partir da dimensão educacional. Durante as falas nesse momento, caracterizando esse campo e destacando a dimensão da educação escolar nesse território, a **professora Cida** menciona as dificuldades encontradas na rede pública de ensino público, tais como a falta de infraestrutura das escolas do campo, a escassez de material de didático e falta de pessoal (merendeira e auxiliar de serviços gerais).

As condições nas quais se operam a educação do campo no Brasil, denunciadas e problematizadas por Arroyo (1999; 2013), Molina (2006; 2010), Hage (2014), Taffarel e Munarim (2015), entre outros, mostram que essa precarização é histórica e excludente, cenário no qual as escolas são esquecidas, com autorias negadas e sujeitos ocultados.

Essas condições são um alerta no tocante à proposta de um projeto de desenvolvimento do território campesino nas lutas pelas transformações sociais. As escolas do campo fazem parte desse projeto e sua qualidade implica em realizar sua função social e política nos processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais na construção de conhecimentos que esses sujeitos têm para garantir a sua condição, a sua reprodução enquanto campesinos.

Segundo a **professora Cida**, as dificuldades não se resumem apenas aos problemas estruturais, mas, como mencionado pela educadora, o maior problema enfrentado é a deficiência quanto à formação, ao despreparo de muitos professores em lidar com o trabalho pedagógico do campo, principalmente nas turmas multisseriadas, sem que haja o conteúdo adequado e o conhecimento necessário ao educador para dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme discutimos no item 1.1.1 sobre a formação docente e o educador do campo, Arroyo (2007) e Molina e Antunes-Rocha (2014) nos explicam que a formação para a docência do campo deve contemplar as especificidades do território campesino, na superação de um currículo asséptico de formação, frente à realidade das escolas do campo.

Conforme apresentamos nesse item, a partir de 2003 foram instituídas experiências formativas visando contemplar as necessidades formativas iniciais e continuadas dos educadores do campo. Para além dessas conquistas, chamamos a atenção para o fato de que compreendemos que essa formação não se dá somente nas instituições de ensino superior, mas, sobretudo, nos processos de formação em serviço, que devem ser conduzidos, também, pelos sistemas e redes municipais e estaduais de ensino.

Essa questão é destacada na fala da **professora Cida**, ao se referir ao suporte de apoio dado pela secretaria de educação do município. No caso, a ausência dele, visto que esse suporte não atendia as necessidades pedagógicas tanto da educadora, quanto dos educandos, pois se tratava de planejamento fechado sem a participação da educadora e sem levar em consideração as especificidades presentes no contexto da escola de campo.

Em se tratando das particularidades das turmas multisseriadas, conforme pontuado pela **professora Cida**, a Ação Escola da Terra (MEC), a nível nacional e também no Rio Grande do Norte, vem contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas imersas na intervenção qualitativa e fortalecedoras da escola como espaço do conhecimento historicamente construído. Infelizmente, os recursos de financiamento de ações como essa não são suficientes para atingir a totalidade dos educadores que atuam nas escolas do campo, cuja realidade abarca turmas multisseriadas.

No entanto, do ponto de vista histórico da educação do campo no Brasil, reconhecemos essa Ação como um avanço, no decurso das políticas educacionais implementadas a partir de 2003, para a melhoria da qualidade na educação escolar do campo no país.

Assim como no memorial acadêmico, caracterizando esse campo, a **professora Cida** relata seu período de formação em Pedagogia, no qual ela enfatiza a falta de conteúdo voltado à questão das salas multisseriadas, bastante comum nas escolas de campo. A reiteração dessa recordação-referência em outro momento da pesquisa, realizado em um lapso temporal distinto, nos leva a considerar que essa experiência teve um significado bastante pertinente na trajetória da vida da professora, colocando a questão da formação para a docência no cerne da discussão sobre as concepções de campo por ela construídas.

É importante frisar que a professora fez a graduação já atuando em sala de aula multisseriada. Essa insistência em mencionar essa passagem de sua vida, no tocante ao silenciamento – tanto no currículo quanto nas interações entre alunos-professores da instituição de ensino superior na qual realizou a formação em Pedagogia – revela que sua identidade, enquanto educadora, foi enterrada, silenciada e não reconhecida como um saber construído em suas próprias experiências anteriores a essa licenciatura.

Diante disso, preferimos não admoestar a respeito dessa situação, mas compreendê-la em seu contexto histórico e social. Somente após o período de 1997, as discussões em torno da educação escolar dos povos do campo adquirem cunho político-transformador, mediante trato democrático de reconhecimento desses povos como sujeitos de direitos. Assim, os movimentos reivindicatórios por uma educação básica DO campo conseguiram imprimir, a médios passos, suas conquistas e ocupações na institucionalidade de um paradigma contra-hegemônico de educação campesina, enquanto construção epistemológica historicamente recente no Brasil.

Também é reconhecido que a educação escolar efetivada no território campesino se dá em processos contraditórios, na tensão entre o paradigma da educação rural e o paradigma da educação do campo. É nesse sentido que compreendemos o quanto as universidades encerram a necessidade de considerarem as construções dos coletivos diversos, sejam eles de referência étnico-racial, do campo, das periferias, indígenas, quilombolas, itinerantes, entre outros.

Explicando como os coletivos dinamizam e repolitizam a formação, Arroyo (2008) assinala que a presença reconhecida e

ampliada desses coletivos na formação implica em novas disputas as quais exigem a reeducação dos olhares e das representações dos olhares sobre esses coletivos enquanto sujeitos de direitos.

Em continuidade à exposição quanto à concepção de campo, a **professora Cida** menciona que sua comunidade tem uma infraestrutura que não é comum em outras da região. Inquirida a esse respeito, ela responde que essa comunidade foi se destacando ao longo do tempo, que isso se deve ao fato de que os “gestores municipais foram investindo mais nela do que em outras comunidades”.

Se fôssemos analisar a história desta comunidade, possivelmente, poderíamos encontrar algumas variáveis que produziram esse território de modo operacional e político, em relação à sua origem e gestão. A explicação dada pela professora, em relação ao maior ou menor investimento do poder público para a melhoria das condições de oferta e aparelhamento de serviços nessa comunidade, revela a compreensão de que uma ou a sucessão de potestade estatal pode regular e ordenar um território, conforme nos explicam as análises de Saquet (2009) e Fernandes (1999, 2001, 2004, 2006). Como vimos no capítulo 2 desse relatório de pesquisa, uma das dimensões que define o território é, em primazia, o poder, definindo seu perfil.

Inclusive, uma das associações que a professora faz entre um território do campo e um urbano, na assertiva “Não é porque eu moro naquela comunidade com toda aquela infraestrutura urbanizada que não é campo”, também revela a concepção de que uma comunidade com melhor infraestrutura não a define como sendo um território urbano, ela continua sendo campo. É o que nos dizem Fernandes e Ponte (2002):

Quando se assume esta visão do campo como espaço atrasado e dependente do urbano, re-negamos qualquer função social e necessidades que a população rural possua, como se esta não necessitasse morar, ter momentos de lazer e além de tudo não necessitasse de infra-estrutura. Portanto, qualquer introdução destes elementos no cenário rural há quem afirme que houve um processo de “urbanização”, mas na verdade são requisitos básicos de sobrevivência de qualquer população, independentes de sua origem e de seu lugar. Esta associação de certas infra-estruturas ser de caráter urbano deriva, em parte, da sua concentração neste espaço, uma vez que o meio rural é conhecido pelo estigma de baixo nível de renda e de dificuldade ao acesso a determinados bens e serviços, pois estes são raros nessas localidades, tendo a população rural que recorrer ao urbano para usufruí-las (FERNANDES e PONTE, 2002, p. 120).

A presença de bens e serviços no território campesino, historicamente de privilégio da cidade, é lida pela **professora Cida** como característica e necessidade reconhecida desse contexto, sem que isso seja concebido como uma urbanização desse território. Aqui, podemos recuperar a multiescalaridade representada nas concepções de campo da professora, como espaço delimitado. As concepções de campo, no jogo dinâmico do continuum, podem implicar e ser implicadas pelo nível de organização administrativa e política da coletividade territorial.

Dito de outra forma, essa concepção traz consigo os atributos de uma discussão sobre complementaridade entre urbano e campo (continuum), ao invés de ser uma urbanização do campo. Os elementos dessa concepção de campo apresentados pela **professora Cida** consideram uma transformação do campo – numa dialética entre o local e o global – com traços de permanência de

suas características mais remotas, nas quais ainda figuram a produção agrícola eminentemente de subsistência e a presença de nichos de pobreza (também existentes no território urbano), por isso, a relação campo-cidade se dá em ambivalência, nessa construção conceptual. Dessa forma, as transformações evidenciadas no campo não decretam o seu fim, mas aludem à emergência de uma nova organização territorial, e não à sua urbanização. É o que Raffestin (1993) e Fernandes (1999; 2008) chamam de reterritorialização. Na caracterização de sua comunidade, a **professora Cida** assim expressa:

[...] a comunidade Boi Selado é... tem toda uma infraestrutura...urbanizada, né?! Mas, também, a gente também acolhe aquelas outras crianças que vem do campo, lá do sítio, bem distante, quando a gente conversando com eles, a gente percebe a diferença que as crianças da comunidade Boi Selado daquelas outras crianças, por quê? Porque *a própria escola não faz um trabalho de vinculação de identidade que aquela criança é do campo*. Não é porque eu moro naquela comunidade com toda aquela infraestrutura urbanizada que não é campo (informação verbal, grifo nosso).

Ou seja, mesmo com esse destaque da infraestrutura, a **professora Cida** enfatiza que, tendo ou não esse aporte de bens e serviços no território campesino, a escola não trabalha a identidade da criança do campo. Tendo em vista que o trabalho docente é realizado em situações reais assentadas sobre o que convém fazer, o que é possível fazer e como fazer dentro de determinadas circunstâncias, silenciar, no currículo escolar, essa realidade campesina pode revelar fatores da organização do trabalho pedagógico que merecem atenção.

Para complementar essa constatação avaliativa em torno da prática docente, no momento do grupo focal, a **professora Cida** traz uma imagem que retrata uma aula passeio realizada com uma de suas turmas da escola da comunidade. Vejamos o que ela diz, ao exibir a seguinte imagem:

Foto 2 – **Professora Cida**



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Isso aí é o centro. Vocês percebem que é bem... é uma comunidade bem organizada né. Achei que essa imagem chamou bem atenção, a gente pediu a eles que olhasse o que é que tinha na comunidade que não fazia parte da comunidade, certo. Então a gente começou, começamos a trabalhar bem devagarzinho essas questões de identidade hoje na comunidade. Porque como agora eu tenho a possibilidade. [...] Aí tem uma professora que num tá nem visualizando ela, ela mora ali na frente. Ela é uma professora

da zona urbana e os meninos levaram ela pra conhecer o espaço, ela não conhecia. Então assim, eu escolhi, eu mostrei também, às vezes a gente fala tanto também que as vezes a criança não conhece, mas quando a gente num dá essa oportunidade, não dá a oportunidade da criança conhecer sua comunidade, mostrar a história dessa comunidade, aqui tá hoje em festa, mas amanhã ela vai voltar ao normal dela, foi isso que a gente precisou trabalhar e a gente tá fazendo esse trabalho (informação verbal).

Nessa fala, também podemos destacar o enfoque que a **professora Cida** faz em torno da tematização do território campesino em sua prática pedagógica. Embora apresente concepções de campo nas quais os atributos correspondam a uma compreensão de campo em ambivalência com a cidade, quando se trata desse território campesino, a professora (sendo a docência o lugar de onde ela fala) traz a essa discussão aspectos imprescindíveis para se considerar a realidade campesina na prática pedagógica. Para ela, conhecer a realidade objetiva, material e imaterial do território é uma oportunidade que corrobora para o processo de construção de identidades das crianças do campo no campo.

Outro aspecto que podemos destacar nessa fala refere-se à menção que a **professora Cida** faz de outra professora que mora na comunidade, mas não tem origem nela. Nessa ocasião da aula passeio no entorno da comunidade, os próprios alunos apresentaram essa comunidade a ela.

Através do registro de suas memórias e nas falas nos momentos individuais e coletivos, a **professora Cida** apresenta uma visão de “dentro para dentro” do campo, da sua comunidade. A partir dos elementos apresentados, podemos inferir que a concepção de campo da professora é constituída pelo território em seus

aspectos mais sensoriais. Nas concepções de campo como território delimitado, circunscrito, ela imprime uma afetividade com a comunidade, derivada de seu pertencimento ao campo como lugar de origem e morada. Esse campo como espaço no qual a vida se realiza é associado, também, como território produtivo de alimentos, de saberes, de cultura e de identidade. Estabelecido por fronteiras, esse campo é ambivalente à cidade, com a constatação de transformações relacionadas a oferta de bens e serviço.

O campo, enquanto território, compreendido na perspectiva de Saquet e Fernandes, distingue-se por conter aspectos materiais e imateriais, simbólicos. Nesse caso do território camponês, existe uma historicidade marcada por territorialidades de preconceito, colonialidade, lutas e processos reivindicatórios que o fazem tão singular.

O campo, enquanto espaço de viver, pode remontar à figura pitoresca, bucólica, de que o campo é um território harmônico e somente imobiliário. Se esse campo tem delimitação, podemos considerar que ela faz a distinção entre o campo e outra forma de organização socioespacial, como o urbano. Nesse caso, o reforço está mais na distinção do que na complementaridade entre campo e urbano, numa perspectiva de *continuum*.

Os aspectos da identidade, saberes e cultura são aspectos subjetivos do campo e de sua imaterialidade, mas somente enumerados, não articulados entre si na concepção apresentada pela professora. Embora mencione uma das dimensões de seu território, a professora enfatiza a vida no campo estritamente ligada à sua funcionalidade da produção agrícola e, mesmo assim, desvinculada das condições socioeconômicas nas quais essa produção se realiza. Em nenhum momento da pesquisa a professora menciona a questão agrária, do acesso à terra e de políticas públicas. Além disso, não menciona outras produções simbólicas dentro desse

território, como, por exemplo, as manifestações culturais, as relações de gênero, as atividades não agrícolas e outras produções que expressam a vida nesse território.

Outro elemento a ser destacado na constituição dessa concepção diz respeito ao aspecto relacional, de ligação, de pertença da **professora Cida**. É nesse sentido que ela analisa que a escola do campo, ao invés de contribuir para a construção da identidade do camponês, desconsidera essa realidade do campo.

Assim, consideramos que a professora não avança na perspectiva da imaterialidade desse campo, no que tange a outros elementos tais como a luta, os conflitos sociais e econômicos, políticos, entre outros.

A partir das discussões empreendidas sobre o território por Saquet (2009), Fernandes (1999; 2001; 2004; 2006) e Fernandes e Ponte (2002) sobre o território e o paradigma da questão agrária, podemos compreender que o campo não é uno, mas possui identidades que o particularizam e é múltiplo.

Portanto, esses atributos apresentados pela **Professora Cida** convergem para a concepção descritiva do campo. Essa concepção compõe um todo estruturado, dialético, recortado no tempo-espaço, mas, reconhecidamente, em movimento possível, limita-se à enumeração dos atributos de “campo”, sem estabelecer uma problematização mais complexa, uma abstração.

4.2 O CAMPO-DIFERENTE DO URBANO

“Campo pra mim hoje é uma sociedade, como todas as sociedades, com o modo de vida diferente, sua cultura, seu modo de vida, seu modo de sobrevivência do que uma pessoa do urbano vive” (Josy, 2015).

A fala da **professora Josy** revela um atributo de reconhecimento das especificidades do campo, a partir da enumeração dessas particularidades. No entanto, na construção dessa concepção, a professora não reconhece essas particularidades como resultantes do contexto desigual, desumano e injusto de opressão e negação de direitos, ocorrido ao longo do seu processo histórico no território campesino.

Além disso, ela imprime elementos comparativos com o território urbano, marcando uma polaridade, mas não uma ambivalência, numa sobreposição da cidade em relação ao campo. O campo é pensado como meio social distinto que se opõe à cidade. Ou seja, a ênfase recai sobre as diferenças existentes entre esses territórios.

Mediante essa fala, podemos refletir que os indícios culturais presentes numa comunidade rural podem ser fluidos, permeáveis, transpassados e integrados de algum modo à sociedade contemporânea. Nesse sentido, definir o rural como lugar de atraso ou associar o urbano à modernidade torna-se impreciso, como nos explica Marques (2002):

Para compreender as imagens do campo e da cidade é preciso examinar os processos sociais concretos de alienação, separação, exterioridade e abstração de modo crítico. É preciso também recuperar a história do capitalismo rural e urbano, afirmando as experiências de relações diretas, recíprocas e cooperativas que são descobertas e redescobertas muitas vezes sob pressão. Nem a cidade irá salvar o campo, nem o campo, a cidade (MARQUES, 2002, p. 104).

Reiterando os aspectos da análise do seu memorial acadêmico, a questão de a **Professora Josy** ter pais que são de origem rural, mas que a deram uma vida cidadina a fez prejudicar o campo.

Só depois de sua experiência docente no PPJCST é que ela desfez um pouco isso, porém ainda carrega um “ranço” sobre esse campo:

Sítio, ao meu ver, é um local onde *as pessoas sobrevivem a partir do que produzem*, pelo menos era a visão que eu tinha com o meu avô, que você sobrevive com o que produz, mas que *as pessoas não tinham contato com as tecnologias*, nem que *as pessoas não tinham muito contato no sentido de que tinham direito*, que pensavam, nem que *as pessoas percebiam que tinham*, então assim *as pessoas não eram muito conscientes (informação verbal)*³⁶.

A professora concebe o campo como lugar de atraso, onde as pessoas vivem somente da própria produção, da agricultura de subsistência. Nesse sentido, Fernandes e Ponte (2002) deixam claro que:

[...] afirmar o caráter atrasado imprimido ao campo é muito mais uma visão política do que uma compreensão da realidade. Representa também um desconhecimento dessa realidade, *pois o campo está em transformação*, incorporando infraestrutura antes concentrada apenas nas cidades, que por sua vez, também apresentam espaços de absoluta precarização com total ausência de infraestrutura (FERNANDES e PONTE, 2002, p. 120).

Durante a entrevista individual, ela discorre sobre a mudança em seu olhar sobre o campo. Ela destaca que, após sua inserção numa comunidade rural como docente, ela passa a ver

36 As informações verbais advêm de momentos de grupo focal e de entrevista individual. Informação concedida pela participante professora Josy. Entrevista individual [out. 2015], grupo focal [nov. 2015]. Entrevistadora: Kize Arachelli de Lira Silva, 2015.

o campo como uma sociedade com suas peculiaridades. Dentre essas peculiaridades, ela destaca a hospitalidade, a valorização do outro e do meio ambiente. Ou seja, ela reconhece que o campo possui especificidades, valores e está em transformação. Marques (2002) defende que, para se compreender tanto o campo quanto a cidade, é necessário analisar suas condicionantes históricas, sociais, econômicas, culturais, entre outras. Com esse arremate, o autor critica o antagonismo existente na ideologia do binômio cidade-campo, defendendo que uma análise mais crítica sobre a constituição desses territórios e suas territorialidades não sobreposição um território a outro em polaridade antagônica.

Considerando o exame recomendando por Marques (2002), apesar das constatações em relação ao campo, a **professora Josy** não demonstrou uma leitura mais contestadora do campo, em relação aos seus processos históricos, políticos e excludentes. Realizando uma autoavaliação sobre suas concepções de campo, a referida professora reconhece que o campo, tal como pensava, era diferente.

Baseados nos atributos explicitados pela professora, categorizamos esses traços particulares como concepções de Campo-diferente do urbano. Sobre suas concepções de campo, vejamos o que ela diz no momento do grupo focal, exibindo uma imagem:

Foto 3 – Professora Josy



Fonte: arquivo pessoal da professora.

A minha visão de campo vem lá dos meus avós paternos e maternos. Essa é minha avó materna e esses aqui são uns dos filhos dela. [...] quando a gente era criança a gente ia pra lá, pro sítio da minha avô materna. Lá, minha mãe chama de “grotá”, porque lá até hoje não chega carro, energia elétrica, posto, não tem até hoje. Minha mãe fala até que teve uma época que quiseram colocar energia lá, mas meu avô não quis. Meu avô era daquelas pessoas bem do campo, nascido e criado lá. *Então, quando a gente ia pra lá, pra mim era festa, eu e meu irmão. A gente subia na balança, brincava na balança, se balançava de rede. A casinha do meu avô ainda era de taípa. A gente brincava no terreiro, ia lá no rio. Então, é a visão de campo que eu tenho.* A casa da vovó Maria, paterna, já era diferente, porque não tinha só a gente de neto, tinha os outros netos. Então, a gente via o sítio como uma maravilha, era o momento que a gente passava com eles. [...] a gente brincava de carroça, de terreiro [...] Eram umas brincadeiras que

a gente podia ser livres. Na cidade, quando a gente tava em casa, minha mãe nunca deixou a gente brincar muito na rua porque ela achava que era errado. Na casa dos meus avós era diferente, o espaço era diferente (informação verbal, grifo nosso).

A exibição dessa imagem e a justificativa de seu uso nos ajudam a compreender as relações que a **professora Josy** estabeleceu entre suas experiências de visitas ao campo durante a infância. Essas memórias de infância, como recordações-referências de momentos de lazer e vivência familiar no campo, colaboram para a construção das concepções de campo e revelam que a herança de visões hegemônicas distorcidas ainda têm muito peso no imaginário da maioria dos brasileiros.

Para nós, fica evidente que as transformações ocorridas nos territórios camponeses não ocorreram de forma única, no mesmo ritmo. Reconhecemos as permanências e mudanças presentes nesses territórios, visto que eles são socialmente construídos e condicionados por múltiplas variáveis e relações recíprocas, antagônicas, ambivalentes e contraditórias. Nesse ponto, vale lembrar que consideramos a existência de vários campos e não um só, único, homogêneo, nos quais os fluxos e fixos e outros elementos da dialética vão configurando os territórios de modo particular.

Nas discussões sobre as diferentes abordagens do território, pudemos compreender que um determinado contexto – seja ele um quilombo, uma reserva indígena, uma floresta, um rio, um mar, um lago, um assentamento, um acampamento, entre outros – encerra o território em sua multiescalaridade e multidimensionalidade. Portanto, ele não se fixa a um só espaço, mas se estende até o sistema de valores e outros signos e outras referencialidades que vão lhe dando concretude (SAQUET, 2009).

As propriedades singulares que constituem as concepções de Campo-diferente do urbano, de caráter antagonônico, nos remetem ao que é veiculado pelo Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Estabelecemos essa relação em função das características que o PCA atribui ao campo na defesa de que as marcas de atraso nele existentes estão associadas à miséria e que o moderno está associado à integração do campo ao capital, ao agronegócio como solução:

A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista. De tal maneira que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade (FERNANDES, 2008, p. 48).

Por outro lado, o Paradigma da Questão Agrária (PQA) denuncia que essa miséria é produzida pelos interesses do próprio capital, no qual predominam o agronegócio, o latifúndio, a monocultura, o trabalho precário, a matriz tecnológica intensiva, a concentração de poder, de terras e financeira, tratando-se, portanto, de uma questão eminentemente estrutural.

Nesse discurso do PCA, os trabalhadores do campo são considerados somente do ponto de vista de sua inserção no mercado e não como um modo de vida não capitalista, como na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária. Trata-se de uma argumentação que prioriza a ação das estruturas econômicas sob a passividade dos sujeitos, pois nesta argumentação do capital inexistente a resistência.

A partir da disputa entre esses dois territórios, questionamos: para quem e a quem servem as concepções de Campo-diferente do urbano? Ao considerarmos que a educação é uma das estratégias de desenvolvimento territorial para os povos do campo, as concepções de Campo-diferente do urbano, nas quais a ideologia urbanocêntrica se sobrepõe, são compreendidas por nós como desafios a serem transpostos na construção de um campo mais justo, solidário e humanizador.

Nesses desafios, a educação do campo, em sua matriz epistemológica, tem o compromisso em reconhecer os sujeitos do campo, recuperar/reconstruir a sua identidade campesina singular/plural, individual/coletiva, localizando/contextualizando esses sujeitos no território vivido. É nele que as vozes e experiências são postas em evidência cultural, política, social e, por isso, educativas, para propor a construção de um outro tipo de conhecimento e de práticas emancipatórias.

Contudo, compreendemos que os professores do campo, como sujeitos inacabados, incompletos, inconclusos, conforme aprendemos com Freire (1982; 1987; 1996), são capazes de reinventar-se nos seus processos de auto/hetero/ecoformação, abrindo-se para novas perspectivas em relação a si, ao outro, ao mundo e, nesse caso particular, ao território campesino.

É considerando essa capacidade gnosiológica dos professores do campo enquanto sujeitos do conhecimento que nos

referimos a Arroyo (1999), quando ele proferia a palestra intitulada “Educação básica e movimentos sociais” para professores de diversas escolas do campo do país, em Luziânia-GO, no dia 29 de julho de 1998:

[...] acreditem em vocês mesmos. Não olhem só para a educação da cidade, digam a este país, repitam e mostrem a este país que a escola rural³⁷ não é uma adaptação da escola urbana, uma adaptação dos parâmetros curriculares. Mostrem as especificidades do homem do campo, sua cultura, seus saberes, sua memória e história. Mostrem os sujeitos que estão se construindo nas lutas pela terra, no movimento social e cultural. Mostrem as experiências riquíssimas que estão acontecendo na educação. Vocês têm que mostrar que a educação básica do campo, tem suas especificidades, sua vitalidade e que a cidade terá muito a aprender dessa vitalidade, dessa dimensão que está vindo do campo. Vocês têm que se situar como sujeitos de um movimento de renovação pedagógica que vamos ter que conhecer, que vamos ter que estudar e que vamos ter que incorporar neste grande movimento social, cultural e pedagógico que acontece em nosso país. E digam isso para os seus colegas professores. Digam a eles que tenham orgulho de ser professores da educação básica do campo (ARROYO, 1999, p. 26).

As novas perspectivas que os movimentos sociais, culturais, sindicais e, portanto, pedagógicos trazem para a educação

37 Essa citação data de 1999, antes da publicação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que regulamenta que qualquer escola localizada em território rural é denominada ‘escola do campo’: O Inciso II do Artigo 1º diz: “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

escolar do campo são uma oportunidade para perseguirmos um projeto de campo contra-hegemônico e renovado. A história, portanto, falará por nós.

4.3 O CAMPO-(CON)TEXTO

“Campo é identidade, cultura, viver de forma feliz com tão pouco, porque eu vivo de forma tão simples, mas sou tão feliz em viver no campo, coisa que muitos não valorizam, então eu tenho uma identidade no campo e onde eu chegar eu defendo ela, tenho orgulho realmente de viver no campo” (Maria, 2015).

Na fala da **professora Maria**, podemos perceber elementos não mencionados pelas duas professoras anteriores. Ela reforça o orgulho em pertencer ao campo – seu lugar de origem, moradia e trabalho –, destacando a valorização dos costumes, saberes, cultura e trabalho no campo.

Durante os momentos de entrevista individual e do grupo focal, **a professora Maria** apresenta uma concepção de campo como lugar de superação de estigmas, de produção de conhecimento e de particularidades. O campo, nessas concepções, assume o grau de território de identidades, afetividades e possibilidades.

Na narrativa do memorial acadêmico, na entrevista individual e no grupo focal, **a professora Maria** justifica a sua escolha pela docência em razão da possibilidade em atuar diferentemente dos professores que já teve, em relação ao preconceito sofrido por ser do campo. Sobre sua experiência enquanto aluna, ela avalia:

[os professores não eram] de respeitar a realidade, *tinha conteúdos que era totalmente fora da realidade*, eu não recordo que nenhum professor das séries iniciais fizesse um trabalho de *explorar a própria comunidade, de fazer um trabalho voltado pra agricultura, que nós éramos agricultores, filhos de agricultores* (informação verbal, grifo nosso)³⁸.

Nessa fala, há evidências de aspectos de uma prática educativa que se dirige hegemonicamente a uma determinada realidade, partindo de uma narrativa dita oficial que concebe um homem universal e abstrato. Essa narrativa desvaloriza os sujeitos do campo, negligenciando inclusive a valorização do professor que atua nesse território.

A professora destaca a questão cultural para explicar tal fenômeno, mas podemos acrescentar a isso o processo histórico de ocupação e colonização no Brasil, cuja colonialidade ainda persiste apesar dos longos anos que já se passaram. Conforme Freire (1989) nos explica, a interpretação do mundo – no nosso caso, do contexto campesino como sendo o conjunto das condições de produção de existência dos povos do campo – e dos fenômenos é uma condição humana. Para o autor, essa “leitura de mundo” acontece antes mesmo da apropriação dos códigos da linguagem:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. *A compreen-*

38 As informações verbais advêm de momentos de grupo focal e de entrevista individual. Informação concedida pela participante professora Maria. Entrevista individual [out. 2015], grupo focal [nov. 2015]. Entrevistadora: Kize Arachelli de Lira Silva, 2015.

são do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09, grifo nosso).

O testemunho da **professora Maria** indica que sua escolarização foi marcada por uma privação de construção de significação entre o seu contexto e o texto a ser aprendido, algo característico de uma educação bancária que silencia, invisibiliza e exclui. Nessa prática, os currículos se desobrigam a explicarem (embora fique subentendido), a serviço de quê e de quem estão formando. Na proposta do paradigma da educação do campo, nesse modelo de ensino não cabe:

A visão de campo da Educação do Campo exige por si só uma visão mais alargada de educação das pessoas, à medida que pensa a lógica da vida no campo como totalidade em suas múltiplas e diversas dimensões. [...] E essa perspectiva pedagógica não tem nada a ver com a defesa de uma educação descolada da vida real. Ao contrário, é exatamente a vida real que para ser emancipada exige processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de longa duração (CALDART, 2008, p. 78-79).

Nessa proposta educativa de visão alargada, a escola é movida a sair de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela, numa perspectiva de totalidade educativa. O testemunho sobre a destituição de identidades desses sujeitos revela, também, a existência do preconceito estruturado em diferentes espaços simbólicos, o qual precisar ser debatido e refletido, também, no ambiente escolar, com o objetivo de minimizar os estereótipos atribuídos aos povos do campo, aos filhos dos

agricultores. Por isso, Arroyo (2014), criticando as pedagogias de exclusão, reforça que as práticas da educação escolar ou popular são obrigadas a serem outras:

As pedagogias mais eficazes nos processos de destruição de seus saberes, suas identidades, de sua produção como inferiores, sub-humanos, da produção do despojo de seu lugar na história da produção cultural e intelectual passam pela subversão material de sua vida cotidiana. Ao destruir, afetar a produção da vida dos coletivos, *são afetadas na raiz as capacidades humanas, os saberes colados a essas formas de sua produção. São destruídas as formas ancestrais de viver, de produção da vida humana, das identidades e dos saberes* (ARROYO, 2014, p. 73, grifo nosso).

Tendo sofrido preconceito, enquanto aluna, por ser do campo, a **professora Maria** afirma, contundentemente, que o campo também é um território de superação de estigmas. Essa experiência repercutiu na escolha da sua profissão. Por isso, ela declara sua compreensão a respeito de como deve ser o ensino no campo:

Então é uma coisa muito contextualizada, essa questão de trabalhar com meus alunos, ter que trabalhar a questão da cultura, pra ter algum atrativo, não foi, pra mim não foi, eu não sou do tempo da palmatória, mas não foi tão bom, e assim hoje por onde eu passo tento deixar uma marca positiva (informação verbal).

É a partir dessas propriedades das concepções de campo apresentadas que organizamos a categoria das concepções de Campo-(con)texto. Como podemos perceber, tanto a **professora Maria** quanto o **professor Netinho** demonstram ter clareza a respeito dos princípios da educação do campo na perspectiva da educação contextualizada, da valorização do território. Apesar de ser um termo utilizado de forma ordinária, comum, é preciso que deixemos claro o entendimento de “contexto” que foi abordado por esses professores. Para colaborar com esse entendimento, Martins (2006) nos ajuda a explicar o termo:

Contexto é o conjunto de elementos ou entidades, sejam elas coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado de um enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa, ou evento, com os quais entra em contato. O contexto é, portanto, uma forma de habitat; é um meio e define uma ecologia. Evidentemente, em se tratando de mundo humano este meio, este habitat e a ecologia aí implicada, dizem respeito à *cultura, à linguagem, às formas de comunicação humanas e o regime de signos que rege esta comunicação, e não apenas às coisas físicas e palpáveis* (MARTINS, 2006, p. 44).

As dimensões materiais e simbólicas do conceito de contexto nos ajudam a compreender a que se referem às concepções de campo evidenciadas nas falas da **professora Maria** e do **professor Netinho**. As questões da contextualização do ensino no campo já haviam sido regulamentadas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996.

Os Artigos 27 e 28 tratam especificamente sobre a abordagem dos “conteúdos” a ser realizada nas escolas do campo.

Posteriormente, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica da Educação do Campo, de 2002, reforçam o princípio da contextualização no currículo das escolas do campo. Entretanto, essa orientação ainda está por ser materializada em sua plenitude, mas é compreendida, talvez, não pela orientação própria da lei, mas fruto das próprias experiências, conhecimentos, consciência e sensibilidade desses professores originados no território campesino.

Como docentes, tanto **Maria** quanto **Netinho** fazem uma avaliação dos professores que atuam nas escolas do campo. Para ilustrar, vejamos o que o **professor Netinho** diz a respeito:

O professor que vem da cidade pra dar aula no campo ele vai ter essa dificuldade de se identificar com o campo, a gente teve uma experiência da edição anterior [referente ao PPJCST] com o professor que não era da cidade, trabalhava no campo, mas ele nunca, até o final ele não se identificou com o campo, então isso é um problema que eu acredito que ao longo do tempo tem que ser construído, tem que ter o professor, a formação do professor para a educação no campo, *tem que trabalhar o campo no contexto, o campo fora do contexto do campo não dá certo*. Não tem resultado (informação verbal)³⁹.

O problema da formação docente específica para atuação nas escolas do campo, bem como a organização para o funciona-

39 As informações verbais advêm de momentos de grupo focal e de entrevista individual. Informação concedida pelo participante professor Netinho. Entrevista individual [out. 2015], grupo focal [nov. 2015]. Entrevistadora: Kize Arachelli de Lira Silva, 2015.

mento das ações de escolarização dos povos do campo, já foram debatidas por nós em momento anterior. Selecionar professores sem a devida experiência para a atuação nesse território é um entrave para a consolidação do paradigma da educação do campo.

Nesse sentido, estratégias de acompanhamento, avaliação e formação em serviço poderiam identificar esses professores e oportunizar momentos de estudo e discussões sobre os princípios e diretrizes já institucionalizados da educação do campo – construídos com muita luta pelos movimentos sociais e sindicais.

Essas questões foram pontuadas por Arroyo (2007), assim como por Molina e Antunes-Rocha (2014). O esforço em ampliar a oferta de cursos de formação inicial, continuada e permanente para os professores do campo converge com a preocupação em se garantir que o paradigma da educação do campo seja uma estratégia de desenvolvimento territorial das comunidades campesinas.

Em se tratando da formação em serviço, a **professora Maria**, em um de seus vínculos profissionais, considera que sua experiência mais recente como coordenadora municipal de educação do campo tem sido fundamental para estabelecer uma relação de valorização da educação do campo no município, pautada no reconhecimento dos saberes, da cultura e da identidade dos povos do campo.

Caracterizando a sua comunidade, a **professora Maria** descreve esse território como harmônico, justificando essa qualidade em função de a comunidade ser formada por pessoas da mesma família. Assim, consideramos que, nas concepções de Campo-(con)texto, as formas de coletividade, solidariedades mútuas, particulares sistemas de dádivas e de obrigações comunitárias se estenderam e se consolidaram por várias gerações, constituindo um conjunto amplo de saberes que define uma convivência cuja lógica se estrutu-

ra por um jogo de aproximação das coisas e dos mundos no território campesino. Para a **professora Maria**, campo é “[...] um lugar bom de viver, um lugar de possibilidades, onde tem lutas e conquistas, porque quem vive lá não é fácil, mas temos muitas conquistas, conquistamos e vamos conquistar bem mais” (informação verbal).

E em outro momento, ela explica:

A minha comunidade, ela tem 130 famílias, com uma população de 430 habitantes, todos com basicamente vivendo da agricultura de subsistência. E, assim, é uma comunidade onde é uma família, todos primos, as meninas casam com primos, só eu que não casei até agora com um primo. E assim eles vivem de forma harmoniosa (informação verbal).

Assim, quando ela continua discorrendo sobre o que é campo, ela acrescenta atributos de uma visão positiva em relação ao território campesino enquanto lugar de possibilidades:

[Campo é] identidade, inclusão, não sei se é porque já sou apaixonada pelo campo e assim eu vejo um *lugar de oportunidades*, um lugar onde eu posso me realizar, é porque hoje eu vivo numa comunidade, eu estudo e de uma certa forma eu contribuo com a minha comunidade. Então, eu vejo o campo como um lugar de oportunidades e é isso. O campo é um lugar bom de viver, que nós *temos que aprender a encontrar alternativas de viver lá* (informação verbal).

Percebemos que a **professora Maria**, por meio da atuação profissional na comunidade, privilegia em sua prática a valorização do campo junto a seus alunos. A respeito disso, ela narra a seguinte experiência:

Eu mostrei essa questão da horta, porque muitos não tinham o hábito e não conheciam, os pais não tinham hábito de plantar por aqui e vivem no campo, quando precisava simplesmente tinha que comprar numa cidadezinha, então porque nós não valorizamos o lugar onde nós vivemos, eu gosto, eu acho que você morar na zona rural, no campo, você não criar animal, você não gostar de viver lá, o que é que você está fazendo ali? (informação verbal).

Na defesa da contextualização do campo em sua prática, quando a professora discorre sobre o campo, destaca que, no seu trabalho docente, há uma preocupação em se referenciar nos elementos contextualizadores do campo, tematizando-o no currículo escolar, num esforço de interdisciplinaridade. Vejamos o que a **professora Maria** diz, durante o grupo focal, ao justificar a escolha da imagem para revelar como ela concebe o campo:

Eu trouxe uma foto de crianças na horta, eu juntamente com as crianças, e eu vejo o campo como um lugar de lutas e conquistas, que foi nesse espaço, nesse território Umari, que eu nasci, cresci, hoje estudei, preciso estudar bem mais, eu sei disso, mas lá eu construí o meu espaço, foi lá nessa comunidade que eu construí minha identidade. E hoje eu tenho uma oportunidade de repassar tudo que eu aprendi para crianças da minha comunidade. Então assim, tento fazer um trabalho realmente voltado pra comunidade e eu trouxe justamente esse que retrata a minha vida profissional, a educação né, hoje tenho 14 anos de experiência na educação e digamos que 13 anos foi atuando na minha comunidade, eu tenho experiência em outros municípios, mas nada se compara ao meu lugar, ao meu pedacinho de chão. Então por isso que escolhi trazer esta foto (informação verbal).

Foto 5 – Professora Maria



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Justificando a prática e inserindo-a nos princípios da contextualização, a professora possibilita aos seus alunos a interpretação das coisas do mundo e da natureza (biofísica), da relação do homem com a terra, apresentando um conjunto de saberes herdados – e construídos em permanente movimento – dos povos do campo, perfazendo o seu conhecimento e suas convivências que permitem a sua sobrevivência no território. A respeito disso, Arroyo (1999) faz uma contundente provocação:

Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? é esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? Estas me pare-

cem, são algumas das questões de um projeto de educação básica. Vocês vão dizer: “você não falou nada ainda do conhecimento, dos saberes.” Sim, a escola tem que se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento. A escola rural é muito pobre em saberes e conhecimentos. Só ler, escrever, contar, pronto? A escola tem que ser mais rica, tem que incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído, mas cuidado! A pergunta que vamos ter que nos fazer é esta: Que saberes sociais foram construídos historicamente? Alerto a vocês para uma coisa: nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano, é saber social, logo não tem que chegar à escola do campo. Cuidado, há muitos saberes escolares nos programas que são inúteis! Totalmente inúteis, alienantes, que não acrescentam nada em termos de democratizar os saberes socialmente construídos. A grande pergunta que vocês vão ter que se colocar é esta: Que saberes sociais são de direito de todo cidadão no campo ou na cidade? Mas, saberes sociais (ARROYO, 1999, p. 16).

As provocações de Arroyo (1999) sobre a materialização de um currículo escolar que privilegie as especificidades do território campestre nos levam a considerar que a educação escolar do campo pode, numa opção política e ideológica, contribuir para a emancipação de seus sujeitos.

Por conseguinte, a **professora Maria** deixa antever um posicionamento político, quando menciona ser uma das lideranças de sua comunidade: “Eu sou apaixonada pela minha comunidade, na verdade eu sou líder da comunidade, sou coordenadora de igreja, sou professora e assim acho que tenho um bom relacionamento com todos até agora” (informação verbal). Isso também nos faz considerar que o engajamento político e, nesse caso, o empodera-

mento de uma mulher campesina (mesmo desvinculada de organizações e coletivos sindicais) são elementos imprescindíveis para se compreender a concepção de campo que a professora apresenta.

Discorrendo sobre um debate em sala de aula com seus alunos, cujo tema foi a vida no campo, a **professora Maria** questiona ao grupo sobre o que eles pensam sobre o território:

Quais são as vantagens de viver no campo? Quais são as desvantagens? E as crianças disseram a dificuldade de um transporte quando precisa, a dificuldade da água, não tem água encanada, tem que chamar o carro pipa, a gente não precisa em relação a seca esperar antigamente e fazer o que chamamos de poço, hoje já da pra ver que o campo teve seus avanços, mas é justamente isso, tem muita gente que não valoriza viver dessa forma, ser mais difícil de viver.

K: E eles acham que vantagens?

M: de poder brincar ao ar livre, de não viver tão preso, a questão das amizades, são vizinhos que as crianças saem das suas casas pra ir pra casa do outro pra brincar, e ainda pelo menos na minha comunidade viver de uma forma mais segura, eu tenho tudo registrado, de ter mais do que lá, de ter um bom dia, coisas que muitas vezes na cidade não têm (informação verbal).

O exercício em levantar vantagens e desvantagens em morar no campo é uma oportunidade para se problematizar a realidade das crianças, estimulando a capacidade crítica da leitura de mundo, conforme Freire (1989), na direção da construção de uma significação na qual o território campesino seja (re)conhecido em sua singularidade, potencialidade e possibilidades de vida. Essa significação pode implicar em desconstruir as concepções de campo

nas quais a cidade se sobrepõe como civilizatória, moderna, numa perspectiva antagônica.

Como se vê, nos vários momentos da pesquisa, a professora Maria reitera veementemente a sua ligação com o campo e, portanto, constrói estratégias de ensino nas quais a valorização da cultura e da identidade desse território seja apreendida e ressignificada. A sua trajetória no processo de autoformação e suas experiências profissionais, na perspectiva da professora, possibilitam contribuir com a melhoria da vida em sua comunidade. Assim, ela destaca a dimensão política da profissão docente e ainda revela o seu compromisso com a coletividade a qual pertence. A respeito disso, Freire (1996) nos explica que toda ação educativa é uma forma de intervenção no mundo, enquanto experiência humana, portanto, ideológica.

O **professor Netinho** apresenta, em nossas análises, elementos aproximados dos apresentados pela professora Maria. Para ele, o campo é “[...] lugar de possibilidades, lugar onde a educação pode ser cada dia mais valorizada e crescer cada vez mais” (informação verbal). Em momento anterior, ele justifica as suas concepções de campo, assim dizendo:

A base de minha educação é o campo, então sempre quando eu coloco em ideia campo, tá aí: educação versus agricultura familiar, a ideia que se tem é a importância de se trabalhar com a agricultura mas sempre com a formação educacional voltada para o campo, não adianta eu morar, eu nascer e se criar na agricultura, estudar e ter a formação e a partir do momento eu estudar, fazer minha graduação, minha especialização e ir para sala de aula e não se trabalhar o contexto do campo, eu trabalhar e não usar metodologia, tem que usar metodologia voltada para aqueles alunos que se identificam com o campo (informação verbal, grifo nosso).

Do mesmo modo que a professora Maria apresentou suas concepções de campo estreitamente ligadas à sua origem e experiência de vida, o **professor Netinho** destaca como propriedade essencial da concepção de campo-(con)texto a relação entre educação e agricultura familiar. Vindo de uma família do campo, na qual os pais tiveram 13 filhos, o professor destaca a importância que o pai deu aos estudos, ao sempre defender que os filhos também deveriam frequentar a escola em concomitância às atividades agrícolas. Em seu memorial acadêmico, o professor menciona que todos os 13 filhos são formados, ou seja, possuem graduação. Como fruto disso, o próprio professor, no tempo da pesquisa, já possuía 2 graduações e estava concluindo a segunda especialização.

Essa valorização do campo e da educação vivenciada no âmbito familiar fica evidente quando o **professor Netinho** traz para o grupo focal a imagem de seu pai no trabalho do campo, cercado dos filhos.

Foto 6 – Professor Netinho



Fonte: arquivo pessoal do professor.

Questionado a respeito da escolha dessa imagem para esse momento, o professor assim explica: “então... esse cidadão é o símbolo, quando eu vejo essa imagem, eu vejo um cidadão que vive no campo, que rala no campo para educar seus filhos no campo e que eles continuem educando novas gerações para o campo, *valorizando o campo*” (informação verbal, grifo nosso)

Analisando essa questão nas falas do **professor Netinho**, no decurso da pesquisa, podemos considerar que o educador que tem laços com o campo dimensiona a sua profissão como prática social em função da emancipação das crianças, jovens e adultos do campo. Assim como a **professora Maria**, o **professor Netinho** reflete o desejo de muitos jovens em melhorar o campo, e uma das estratégias para esse projeto é justamente a escolarização. Nesse sentido, a importância de uma educação contextualizada, a partir das potencialidades locais, para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos é o reconhecimento didático da realidade do campo como conteúdo, currículo e prática escolar:

[...] Campo é o meio que se aprende tanto na escola como fora da escola. Então, é o meio, o campo está inserido não só considerado com meio rural, mas o campo é um local que se aprende e constrói uma identidade, então é uma maneira de trabalhar muito de maneira didática para que esses alunos se identifiquem com o campo (informação verbal).

Para o **professor Netinho**, o campo pode ser concebido como um espaço de aprendizagem, fortalecendo os laços de identidade com o local, com os costumes e com a busca por uma formação cidadã. Ao relatar suas experiências como aluno e, depois, como educador, ele revela a perseverança em ambas as situações, a sua proximidade com a realidade do campo, no que se refere a

educação, bem como reflete o desejo de muitos jovens que sonham com melhorias em suas comunidades.

O educador destaca a real necessidade de trazer para a sala de aula na escola do campo a interação entre educação no contexto do campo e a valorização desses saberes que são transmitidos na família e na comunidade:

[No campo tem] saber, saber de cada ser humano é sempre importante, o olhar de cada ser humano, conhecimento de cada ser humano, é importante, se um sabe, é... se um tem a facilidade de trabalhar com bordado, outro com pintura, então isso aí a gente tem que tá trazendo para mostrar para sociedade que é importante trabalhar em educação do campo. Educação do campo voltada para o campo. Ser cidadão no campo e a gente tem que tá inserido o professor que... eu acredito assim, trabalhar educação do campo (informação verbal).

Nesse trecho, o professor explicita para o grupo a necessidade de profissionais da educação do campo terem origem nele ou se identificarem com a realidade do campo. Ele também destaca que **é importante**, para este público da zona rural, manter o elo com suas raízes e sua cultura. Identificamos no diálogo esse empoderamento com essa realidade do campo. Ele ainda traz uma segunda imagem para compor sua concepção de campo, e justifica essa escolha dizendo:

Foto 7 – Professor Netinho



Fonte: arquivo pessoal do professor.

E tenho outra imagem aqui que eu selecionei na comunidade, muita gente da comunidade não conhece a história da comunidade, não conhece que não sabe o valor que tem ao redor dela, dentro da comunidade, isso é na comunidade que foi um dos trabalhos que eu fiz na graduação e na pós-graduação que eu trabalhei com isso, a valorização do patrimônio histórico que tem na comunidade e que nunca foi estudado por arqueólogo, por pesquisadores, mas que eu to valorizando aqui, trabalhando a aula de campo com crianças. Tive medo nesse dia de trazer essas crianças porque eram pedras pra crianças que podiam se acidentar [...] a gente tava com muito cuidado de eles darem muito trabalho. E eles em nenhum momento deram trabalho porque era sempre atento ao que eu dizia e explicava a eles sobre esses desenhos e o que representava pra eles. Antes disso eu trabalhei em sala de aula com eles essas pinturas e fui para o

campo, pra pesquisa de campo pra ajudar eles, mostrar o que era realmente aquilo ali (informação verbal).

Esses atributos apresentados pela **professora Maria** e pelo **professor Netinho** privilegiam a leitura do contexto como situação produzida para o desenvolvimento da criticidade e objeto de criação-recriação do conhecimento. Essa leitura é organizada em situações intencionadas para possibilitar a tematização e propostas de ação, conforme os estágios das crianças e dos jovens e adultos. Ou seja, nas concepções de Campo (con)texto, essa leitura de mundo se constitui numa relação dialógica, mediada pelas experiências docente-discente, bem como é promotora de conhecimentos, identidades, possibilidades de vida e (re)afirmação de cidadania, na garantia de direitos negados historicamente.

4.4 O CAMPO-LUTA

O campo pra mim é o lugar de pessoas, sujeitos capazes de construir sua própria história, de mudar sua vida e lutar por condições melhores, o campo, o sítio (Pérola, 2015).

Essa categoria foi construída com base nos traços, atributos ou propriedades semelhantes entre si, apresentados pelos professores durante a pesquisa em relação ao que é campo. No exercício em aproximar esses elementos para estabelecer relações entre o singular e o geral, no âmbito de significação para a construção das concepções de campo, encontramos nas professoras **Pérola** e **Diana** mais aproximações do que diferenciações.

A fala da **professora Pérola** revela um conjunto de sentidos e significados mobilizados em torno da concepção de campo como sendo a própria atuação dela no grupo, com matizes compostas por pessoas, histórias e lutas. Baseados no que vimos nos estudos de Saquet (2009) e Fernandes (2004; 2006), os atributos apresentados por ela implicam em condicionar o campo à sua multidimensionalidade e múltiplas territorialidades, nas quais o homem é a síntese das dimensões físicas, naturais, sociais, históricas, políticas, biológicas, econômicas, culturais, entre outras:

[...] campo no sentido daquele espaço no sítio, o espaço onde a gente vive, com histórias diferentes, histórias importantes. [...] o campo ele é um lugar de transformação, a partir dos saberes da terra eu percebi que o campo é um lugar de transformação, onde a gente conhece, tem os nossos conhecimentos e temos que ir em busca de muda-lo, não no sentido de transformar ele em espaço urbano, não, mas de aproveitar, de valorizar o que a gente tem, nos sentir parte daquele meio (informação verbal)⁴⁰.

É importante reiterar que essas duas professoras, segundo os dados de seus memoriais acadêmicos, são de origem camponesa, cujos pais são agricultores até o momento da pesquisa. Elas são militantes e participam continuamente da luta, da organização dos sujeitos como um todo, nas quais enfrentam constantes desafios quanto à mobilização, organização e reivindicação por melhoria

40 As informações verbais advêm de momentos de grupo focal e de entrevista individual. Informação concedida pela participante professora Pérola. Entrevista individual [out. 2015], grupo focal [nov. 2015]. Entrevistadora: Kize Arachelli de Lira Silva, 2015.

na qualidade de vida dos camponeses. Dessa forma, contribuem para o fortalecimento político e coletivo da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais.

Para a perspectiva da educação do campo, as professoras **Pérola** e **Diana** são duplamente educadoras, pois trabalham com a formação humana, na relação entre trabalho-cultura, dentro e fora da escola, na comunidade e no movimento social (CALDART, 2004). O vínculo entre trabalho-cultura, no contexto da educação do campo, refere-se à sua matriz conceitual, alicerçada na pedagogia do movimento. Essa pedagogia, em sua dinâmica, propõe um projeto coletivo societário que extrapola as dimensões pedagógicas na comunidade, evidenciando outra lógica educativa:

O trabalho e a cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva. As relações interpessoais (educador-educando) são inerentes à concretização do ato educativo, mas se trata de pensá-las não como relação indivíduo-indivíduo para formar indivíduos, mas sim como relações entre pessoas culturalmente enraizadas, para formar pessoas que se constituem como sujeitos humanos e sociais (CALDART, 2004, p. 09).

Essa identidade coletiva, construída na dimensão política das relações estabelecidas na vida comunitária, evidencia o enraizamento, a pertença dessas duas professoras a uma realidade histórica e social que é o território camponês. Nesse sentido, “estar” professor do campo significa ocupar uma posição de refe-

rência perante o coletivo social. Enquanto profissão, essa posição “[...] varia conforme as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem [essa atividade]. Os factores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados” (SACRISTÁN, 2008, p. 66).

Compreendemos, então, que a prática educativa compõe os atributos da concepção campo-luta como elemento idiosincrático, revelando o compromisso político das professoras com o coletivo campesino. Isso fica ratificado nas palavras da **professora Diana:**

[sobre ser professor na/da comunidade] isso é muito gratificante, saber que a gente contribuiu pra vida daquela pessoa né, porque assim não é somente o ato de você ensinar uma pessoa a ler, de transmitir conhecimento, mas é de você contribuir pra um sujeito nesse universo tão grande que é o mundo né, fazer com que essa criança possa ter mais oportunidade né, porque nós sabemos que infelizmente ainda hoje o campo ainda existe grandes lacunas, existe muitas dificuldades e assim *quando a gente mora, quando conhece a realidade, quando a gente convive com as pessoas, que tem esse laço afetivo, então assim, o nosso comprometimento é ainda maior*, porque a gente quer realmente ver a nossa comunidade, quer ver as nossas crianças que realmente possam crescer, que possa alcançar voos ainda mais altos e eu sempre digo assim: gente vocês podem e devem só depende de vocês, eu sou filha de agricultor, vocês conhecem meu pai, vocês conhecem minha mãe e eu não consegui, estudei, fiz faculdade e to aqui, vocês também podem, não podem só pra professor não, podem ser doutor, médico, advogado,

juiz, desembargador, mecânico, veterinário, o que vocês quiserem, agora vocês tem que estudar, porque a porta é essa, é estudar (informação verbal)⁴¹.

Na construção dessas concepções de campo-luta, as pessoas do campo assumem a centralidade, num espaço-tempo de ação e movimento: histórias diferentes, histórias importantes, lugar de transformação, conhecimento, mudança, valorização e pertença. Todas essas propriedades da concepção expressam a dimensão ontológica atribuída ao campo de forma profunda e complexa.

Numa perspectiva mais geral, a dinâmica produzida pela conjugação desses atributos lança ao homem um movimento direcionado em função da busca por mudanças nesse território, com a ressalva em destaque: “[...] não no sentido de transforma ele em espaço urbano” (PÉROLA, 2015). Essa diretividade implica em desestabilizar o que é fixo, permanente, resultando em deslocamento, movimento no qual a motivação é o compromisso político com o entorno, as pessoas, a história, a vida e a comunidade.

O compromisso político se materializa no engajamento e na luta. São nesses vieses, portanto, que as concepções de campo-luta são engendradas. Para complementar o movimento nesse tempo-espaço de ascendência e transcendência dos atributos nessa concepção considerados, a **professora Pérola**, no momento do grupo focal, apresenta a seguinte imagem:

41 As informações verbais advêm de momentos de grupo focal e de entrevista individual. Informação concedida pela participante professora Pérola. Entrevista individual [out. 2015], grupo focal [nov. 2015]. Entrevistadora: Kize Arachelli de Lira Silva, 2015.

Foto 8 – Professora Pérola



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Ao exibir essa primeira imagem (Foto 8), a **professora Pérola justifica a escolha:**

Eu escolhi duas imagens. Essa casa é o sítio onde minha mãe foi criada. Ela foi adotada por uma tia dela. Quando a mãe dela teve ela, rejeitou. E ela foi criada por uma vizinha. Essa foi a casa onde ela morou e próximo a essa casa mora a mãe verdadeira. [...] [chora] e até hoje, ela rejeita. [chora]. Eu escolhi essa foto por representar muitas lembranças (informação verbal).

As concepções de campo, como conhecimento em construção, estão intimamente imbricadas nos aspectos identitários vivenciados pelos sujeitos. Sendo assim, por estar participando de um dos momentos da pesquisa sobre o campo de significação que suscita o território campesino, a **professora Pérola** achou rele-

vante trazer essa imagem e narrativa para mostrar ao grupo que o que ela entende de campo passa, também, por esse acontecimento ocorrido antes mesmo de sua vida intrauterina.

A menção a esse fato evidencia o que a professora Pérola demarca como suas raízes existenciais, no âmbito de sua natureza histórica, diacrônica, ontológica e gnosiológica. No processo de construção da identidade do indivíduo, os marcos que caracterizam fases, passagens, ciclos são estabelecidos de forma diversa. É o sujeito quem determina quais referências de espaço-tempo ele estabelece para si quanto à sua própria origem. E essas referências são condicionadas pelo processo de significação elaborado pelo próprio sujeito, consciente de sua trajetória histórica, cultural e, essencialmente, social e interativa. Ribeiro (1998) nos ajuda a compreender essa construção:

Portanto, para entendermos como o indivíduo constrói sua identidade, temos que levar em consideração a natureza social e interativa dessa construção e buscar o sentido dado por ele às transformações e mudanças e à heterogeneidade das suas relações estabelecidas no processo de comunicação e troca de sentidos e significados sociais e históricos (RIBEIRO, 1998, p. 103).

Seguindo essa compreensão a respeito do processo de construção da identidade do sujeito, no âmbito das concepções de campo, encontramos na fala da professora Pérola mais elementos que corroboram para essa questão:

Foto 9 – Professora Pérola



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Essa casa foi onde eu fui criada por um bom tempo e foi minha primeira escola. Aqui foi uma atividade realizada na escola do campo do [assentamento] Palheiros, que eu trabalhava lá. *Essa foto mostra muito, pois apesar de eu ser do sítio e morar numa casa de taípa, eu consegui.* Estou na minha segunda graduação, terminei a minha segunda especialização agora, em educação do campo, me formei educadora popular, sou do movimento sindical. *Não é nenhum preconceito fazer parte, vou lutar e continuar lutando para melhorar, principalmente a vida dos meus pais* (informação verbal, grifo nosso).

Mostrar ao grupo os acontecimentos que precederam seu nascimento, seus primeiros anos de vida e sua trajetória marcada por superações revela a importância em se compreender as condições materiais e objetivas nas quais os sujeitos se encontram num espaço-tempo. A **professora Pérola** sobrepuja essas condições para afirmar-se enquanto sujeito que, apesar das circunstâncias ad-

versas, consegue se sobrepor a essa realidade para se estabelecer no campo das possibilidades.

É nessa superação de si e das condições familiares, comunitárias, econômicas, culturais, históricas – portanto, existenciais – que a professora Pérola vai acumulando experiências de autoformação, relativas ao percurso pessoal que traça para si: historiadora, especialista em geo-história, especialista em educação do campo, pedagoga e educadora popular. Sua heteroformação diz respeito à dimensão coletiva de sua formação, ou seja, quando a professora, em sua trajetória, vai fazendo ecoar as vozes do grupo a que pertence, num movimento do pessoal para o coletivo e do coletivo para o pessoal, ajudando a mobilizar-se em direção ao processo formativo de humanização. A ecoformação, na trajetória da professora Pérola, está relacionada à sua leitura de mundo, uma leitura crítica da realidade, para posicionar-se frente a ela.

Ao lançar a justificativa no grupo focal sobre a escolha das imagens, a professora Peróla nos remete à ideia de que os nexos que o sujeito estabelece entre as recordações-referências possibilitam uma leitura de mundo produzida a partir da significação estabelecida sobre esses acontecimentos.

[Essas fotos representam o campo porque] *tem a história de vida da minha mãe e a minha história. Os meus pais, nenhum dos dois puderam estudar. Todos dois tiveram que parar os estudos. Meu pai é analfabeto e minha mãe só estudou até a 3^a série porque tinha que trabalhar para sustentar a família e a minha avó lavando roupa, cuidando das casas. E eles sempre me disseram que eu estudasse muito, que era a **única** coisa que eles podiam*

*me dar. E é por isso que até hoje eu estudo, pra dar orgulho a eles. Porque a **única** coisa que eles podem me dar, ninguém vai tirar de mim (informação verbal, grifo nosso).*

A fala acima enfatiza as condições às quais os povos do campo estão submetidos. Como pudemos ver nos capítulos 1 e 2 dessa obra, os camponeses foram – por muito tempo – invisíveis, e ainda, em pleno século XXI, necessitam pautar a reafirmação de direitos e mudanças nas condições de vida. Por isso, na construção das concepções de campo-luta, a superação está implicada nessa historicidade do povo camponês.

A **professora Pérola** reforça reiteradamente essas marcas de identidade para construir as suas concepções de campo-luta. Compreendemos essa reiteração como estratégia para reafirmar-se enquanto campesina, explicitando ao grupo de qual posição/lugar ela fala. Essa reafirmação nos ajuda a compreender o desenvolvimento das mudanças experienciadas pelos professores como sujeitos da sua própria formação em formação. Na perspectiva de Josso (2004; 2010), a professora Pérola se trata de uma professora em formação continuada e permanente, que se forma como professora a partir dessas experiências, numa construção identitária singular e plural. Ser filha, estudante, professora e ativista são posições existenciais que se desenvolvem no trabalho do sujeito em sua trajetória.

Conforme já antecipamos, os atributos das concepções de campo-luta da professora Pérola se aproximam dos apresentados pela professora Diana. Vejamos o que esta professora nos diz a respeito no momento da entrevista individual: “Campo é algo, vamos dizer, abstrato e ao mesmo tempo concreto. Concreto falando na forma de geografia e abstrato porque campo requer cultura, va-

lores, requer tradição, sabores e dissabores. Então campo é algo muito complexo” (informação ver).

Como podemos ver, o campo, nessas concepções da Professora Diana, ocupa um grau de abstração, concretude e complexidade diferenciado. Essas concepções apresentadas na sua fala se aproximam da perspectiva de território discutida por Raffestin (1993), Saquet (2009) e Fernandes (2004; 2006). A partir das contribuições desses autores, podemos afirmar que, nesses traços apresentados pela professora Diana, o campo é constituído na tensão entre a matéria e o simbólico, e é aí que reside a sua complexidade. Assim, para ela, campo é abstrato, concreto/geográfico e complexo.

A abstração, nas concepções apresentadas pela professora Diana, refere-se à cultura, aos valores, à tradição, aos sabores e aos dissabores. Nesse conjunto de propriedades essenciais das concepções, ela ressalta o carácter complexo do campo, destacando a luta por igualdade de oportunidades na luta de classes. É o que podemos conferir nas seguintes falas, produzidas por ela durante a entrevista individual:

Eu acredito que depende de cada um de nós que estamos nessa militância, nas formações para educação do campo de tornarmos esse campo melhor, de ofertarmos para nossas crianças um futuro melhor com mais qualidade, com mais igualdade (informação verbal).

A militância apontada pela professora Diana tem como razão social a busca por melhorias no território campestre, vinculada a uma prospecção para as futuras gerações. A professora reconhece a força, a vitalidade e a importância dos que fazem o território campestre para a construção de um projeto de desenvolvimento incluyente e sustentável. O seu papel e o da coletividade,

nesse sentido, ficam explícitos, e é o convite à responsabilização que a referida professora atribui a si e aos seus pares. Adiante, ela esclarece o motivo dessa conclamação:

As crianças do campo elas necessitam ter as mesmas oportunidades assim das crianças da cidade, mas também nós devemos criar nossas crianças um amor a este campo, não somente dizer olha lá na cidade é bom porque tem piscina, tem isso... não! A gente deve criar também nas crianças esse amor pelo campo, porque é da terra que a gente tira o nosso sustento, nosso alimento [...] (informação verbal).

Podemos compreender que, para a **professora Diana**, as pessoas do campo, no âmbito dos movimentos sociais e sindicais, devem lutar por melhores condições de vida em prol das futuras gerações. Quando ela diz que as crianças do campo têm direito às mesmas condições das crianças da cidade, fica implícita a luta de classes estabelecida nesses dois territórios. A professora também notifica que a comunidade deve atentar para a valorização desse território, partindo da (re)criação da identidade cultural desse povo, que, dependendo das condições existentes, pode ser um campo de possibilidades:

Também no campo nós podemos produzir com qualidades desde que tenhamos assim assistência técnica, temos acompanhamento que os órgãos também do governo atualmente se encontram sucateados como a: EMATER, como o INCRA, infelizmente no Brasil a reforma agrária ela sofre muito com isso, porque eu digo assim, que as vezes no Brasil não existe reforma agrária, existe somente distribuição de terra, porque na minha con-

cepção reforma agrária deve ser distribuição de terra, mas também distribuição de qualidade de vida para o homem do campo (informação verbal).

A **professora Diana** deixa explícito que as concepções de campo são constituídas, também, pelas possibilidades de vida, condicionadas à atuação do Estado, em relação à oferta de políticas públicas que favoreçam o pleno desenvolvimento do território. Inclusive, um ponto crucial demarcado nas concepções de campo dessa professora refere-se à relação do homem com a terra, imbricada em sua posse e em seu uso. É nesse âmbito que a professora lança a crítica ao modelo de reforma agrária existente no Brasil como conteúdo eminentemente campesino e matéria da militância em questão.

Nesse ponto, é válido lembrar que a família da **professora Diana** é assentada da reforma agrária. Por isso, ela traz essa discussão, no decurso das concepções de campo, como um ponto de destaque. E isso nos remete à historicidade da educação do campo no Brasil, tal como já apresentamos e refletimos em capítulos anteriores. A educação, no contexto da reforma agrária, assume a posição de emancipação dos sujeitos historicamente negligenciados, silenciados. Assentada nessa compreensão, a **professora Diana** apresenta as seguintes possibilidades:

Se o homem do campo se ele tiver condições de viver, o filho dele vai permanecer lá no campo, agora se eu vejo o meu pai trabalhando de sol a sol sem nenhuma expectativa de vida, eu não vou querer permanecer no campo, eu vou querer ir pra cidade, o que é que vai acontecer na cidade, se eu for pra cidade sem formação, vou migrar pras favelas, então só vai aumentar ainda mais, as vezes alguns se desviam né, então ai aumenta ainda mais o

índice de criminalidade. Então, é importante exatamente isso, que sejam visto isso [*sic*] políticas públicas para o campo, realmente pra que as pessoas possam ver esse campo com mais esperança (informação verbal).

Nessa fala, a **professora Diana** localiza as políticas públicas como parte do projeto de desenvolvimento territorial que sua comunidade almeja. Consideramos que esse mote é imprescindível para o avanço na discussão sobre as estratégias de incidência política junto às instituições ligadas ao poder executivo e ao poder legislativo para que os resultados desse processo de debates sejam refletidos não só nas diretrizes e nas ações das políticas públicas, mas também no marco jurídico-normativo do país. Em razão disso, a professora Diana acrescenta:

[que os gestores públicos] possam realmente construir um campo com mais esperança, mas que possamos realmente lutar, se nós não lutarmos, os que estão lá no poder não vão ver esse homem que tá aqui no sol a sol, lutando contra a seca, lutando contra a enchente, lutando contra tudo e contra todos, que muitas vezes ele se sente só e cansado (informação verbal).

Conforme Fernandes (2008), o Paradigma da Questão Agrária continua mantendo em sua pauta, além das políticas públicas, a ocupação de terras, a luta contra o capitalismo no campo na forma de agronegócio, a luta a favor da emancipação dos povos do campo, entre outros:

O desenvolvimento territorial e a reforma agrária devem estar contidos no conjunto de interesses dos diferentes tipos de camponeses e, no que se refere à reforma agrária, pensar os projetos de assentamentos como territórios. Um princípio importante é pensar o desenvol-

vimento territorial como uma totalidade, em que se desenvolvem todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica, não necessariamente nessa ordem, mas como um conjunto indissociável. Desenvolvimento e território são conceitos multidimensionais. Nesse sentido, a reforma agrária é um projeto de desenvolvimento territorial. E ao mesmo tempo, a reforma agrária é uma questão nacional (FERNANDES, 2008, p. 59-60).

Por outro lado, essas reivindicações e preocupações com a melhoria das condições de vida no campo se fazem ausentes ou não são prioridades na pauta dos movimentos camponeses ligados ao Paradigma do Capitalismo Agrário. Por isso, para os movimentos sociais e sindicais ligados ao território camponês, enquanto reivindicadores do projeto de desenvolvimento territorial inclusivo e emancipador, educação e reforma agrária estão intimamente relacionadas e têm papel extremamente importante nessa empreitada. É o que nos explica Arroyo (1999):

Como fazer para recuperar o humanismo pedagógico? Continuar vinculando a educação, com luta, com saúde, com reforma agrária, com cooperação, com participação, com cidadania, com esperança, com opinião, com justiça, com as grandes questões humanas que vive o homem do campo. É assim que nós recuperamos o humanismo. Esquecendo estas grandes questões básicas e trazendo para a educação, simplesmente, alfabetizar, capacitar, aí não dá. A qualidade social da escola do campo tem uma condição: ser humana. Não se descolar das raízes humanas, do humanismo que ainda resta, e muito, no campo. [...] O movimento social no campo luta pela dignidade e humanização das crianças, jovens, mulheres, homens do cam-

po, pela humanização do trabalho, das estruturas, das relações sociais. Como recuperar o humanismo pedagógico? Abrindo a escola, os currículos, o cotidiano a esse clima humano que está presente nesse movimento social e cultural (ARROYO, 1999, p. 26).

A educação vinculada à reforma agrária no âmbito de um projeto de desenvolvimento territorial situa-se no campo de significação de superação e transformação social. Tanto as falas da **professora Pérola** quanto as da **professora Diana** localizam os processos formativos como estratégia de reprodução social camponesa, nos quais o acesso ao conhecimento científico representa mecanismos de resistência para a manutenção do seu modo de vida e de seus saberes, ou seja, sua existência social. Por isso, a professora Diana, em função de sua participação no grupo focal, traz uma única imagem, mas bastante representativa, no ponto de vista da formação enquanto forma de emancipação:

Foto 10 – Professora Diana



Fonte: arquivo pessoal da professora.

Essa é a foto da minha formatura em Pedagogia, a minha segunda graduação. O campo, meu chão firme, pra mim, é os meus pais porque à eles eu devo tudo. [...] *Aqui é um campo de possibilidades*, porque foi através da minha família que sempre me incentivou que eu trilhasse o caminho da educação. O meu pai não teve oportunidade de estudar porque ele era de uma família de 10 irmãos. Foi arrimo de família, mas ele sempre disse: – Estude! E assim, pra mim é um orgulho e na comunidade, a gente estar se autoformando, se valorizando e voltando para a comunidade para poder contribuir. *Quero que, assim como aconteceu pra mim, esse campo de possibilidades possa acontecer para as crianças da minha comunidade.* Não só as crianças de minha comunidade, mas todas as crianças que vivem e moram no campo. *Que o direto à educação possa chegar de norte ao sul, de leste ao oeste do nosso país.* Ser professor não é fácil. Todos sabem das dificuldades. Mas, as vezes somos a única mão estendida para aquele aluno. *Que possamos fazer a diferença pra esse campo. Esse campo geográfico, esse campo cultura, esse campo de inúmeras oportunidades, de sabores e dissabores, mas que realmente nós possamos contribuir com aquilo que a gente tem de melhor.* Que aqueles estudantes tenham a mesma oportunidade que nós estamos tendo hoje, como filhos de agricultores ou não. Mas, que lá na base possamos fazer a diferença (informação verbal, grifo nosso).

Na construção das concepções de campo-luta, os atributos explicativos sobre o território campestre surgidos nas falas das **professoras Diana e Pérola** foram: identidade, pessoas, história, mudança, luta, classe, trabalho, valorização do campo, saber, emancipação, reforma agrária, formação, possibilidades, tradição e saberes. A respeito dessa elaboração conceptual, Molina (2010) nos esclarece que:

O conceito de campo pode ser compreendido como o lugar ou o território e envolve a relação do homem com a terra. Envolve a contradição e a luta dos Movimentos Sociais revolucionários contra o latifúndio. É preciso “radicalizar” a noção de campo numa perspectiva emancipatória (MOLINA, 2010, p. 40).

Sendo assim, na construção das concepções de campo-luta, as duas professoras buscam afirmar o conhecimento produzido em suas experiências de vida, que se faz com elaboração mental, cognitiva, não fragmentada, integrando o pensar e o viver. As professoras dedicam-se à ação política e gnosiológica dos povos do campo, com vistas ao reconhecimento de seu protagonismo histórico na luta pela existência social e, fundamentalmente, humana. Dessa forma, elas se inserem na disputa por um projeto de desenvolvimento que considere produção e reprodução da vida humana interligadas e em diálogo com a sustentabilidade de suas comunidades.

CONCEPÇÕES DE CAMPO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*
(Gilvan Santos)

A letra da música de Gilvan Santos reflete o desejo dos que fazem os movimentos por uma educação básica do campo. Ao dizer o que pensamos, procuramos articular o que somos, em contradições ontológicas entre o senso comum e a criticidade que perpassam o sujeito, no emaranhado de suas próprias contradições. Por isso, prática e concepção nem sempre são harmônicas em suas plenitudes. No entanto, essa coerência é exigida no processo pedagógico que se propõe político, ou seja, numa práxis transformadora, emancipadora e libertária, conforme nos explica Freire (1996):

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência. (FREIRE, 1996, p. 72).

A (in)coerência construída na proximidade (ou distância) entre o que pensam e o que fazem os educadores do campo é analisada, nesse capítulo 4, para compreendermos as relações que eles estabelecem entre as concepções de campo e suas práticas pedagógicas. No capítulo 3, analisamos essas concepções e constatamos que elas são implicadas pelos processos identitários, pelo contexto sócio-histórico, pelos percursos formativos e pelas interações sociais.

Importa-nos agora compreender o movimento de proximidade/distanciamento entre o que esses professores pensam sobre o território campesino e como eles organizam seu trabalho pedagógico em face dessas concepções. Para tanto, no decurso dessa pesquisa, elegemos como procedimento investigativo analisar os relatos de experiência exitosas apresentadas pelos professores como uma das práticas pedagógicas referenciadas em suas atuações na educação escolar do campo.

Analisar essas práticas, identificar elementos das concepções de campo nelas presentes, problematizando-as, pode contribuir com as possibilidades de transformações no território campesino, na perspectiva de um trabalho docente enquanto prática social com vistas à emancipação, democratização e libertação dos sujeitos oprimidos em sua condição histórica excludente, vivenciada pelos povos do campo, conforme defendem Freire (1982; 1981; 1987) e Caldart (2000; 2004a), entre outros. É válido lembrar que esses professores estavam, no momento da pesquisa, em processo

formativo específico sobre a área de atuação profissional, isto é, a educação escolar do campo.

As práticas são carregadas de intenções, elas não são neutras (FREIRE, 1996). Nesse sentido, quando solicitamos que os professores nos apresentassem um relato de experiência considerada bem-sucedida, a nossa compreensão foi a de que esses relatos têm a possibilidade de serem documentos-síntese que ilustram o esforço político-pedagógico docente para a materialidade de suas concepções sobre o território campesino.

A educação do campo, em sua epistemologia, exige um processo educativo intencionalmente concreto e planejado, contextualizado e construído coletivamente, na articulação entre a comunidade e a escola. Essa epistemologia compreende a prática pedagógica enquanto práxis na construção de um projeto de campo na humanização, reprodução e perpetuação dos povos do campo enquanto coletivos de direitos.

Nessa análise, consideramos que as práticas pedagógicas na perspectiva da educação do campo se traduzem em esquemas de leitura, problematização da realidade, análise e proposta de ação, que têm como finalidade a compreensão e a intervenção no território campesino. Na perspectiva da pedagogia dos movimentos sociais do campo, um dos alicerces da matriz pedagógica da educação do campo, conforme Caldart (2004a), a prática pedagógica se dá na escola e fora dela.

Para efeito dessa pesquisa, ancoramos essa prática pedagógica na educação escolar, sem tirar dela a capacidade de recriar seu sentido na relação com seus interlocutores escolares e exógenos, com outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos.

Em se tratando da educação escolar do campo, compreendemos que a prática pedagógica pode se efetivar sob várias perspectivas, sejam elas enquanto investigação, potencialmente interventivas e/ou de mobilização social da comunidade, entre outras possibilidades.

Essas perspectivas se dão no grau, intensidade e extensão da compreensão sobre a natureza da educação como um trabalho imaterial (ARROYO, 1999), cujo produto não se separa do ato de produção, permitindo situar a especificidade da educação como relacionada aos conhecimentos, às ideias, aos conceitos, aos valores, às atitudes, aos hábitos, aos símbolos, como elementos necessários na formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, pelas relações pedagógicas:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo (ARROYO, 1999, p. 10).

Essa deliberação e intenção, num movimento de aproximação/distanciamento entre as concepções de campo e as práticas pedagógicas na educação escolar do campo – construídas pelos 06 professores da pesquisa – podem nos revelar o (des)equilíbrio da tênue linha que separa a ação transformadora que se pretende para a educação do campo e a ação colaboracionista, ou a que dialoga com os princípios da ordem hegemônica vigente.

Assim, nas análises desses relatos, observamos os seguintes elementos: escolha do tema, em relação aos dispositivos contextualizadores com o campo; a organização do trabalho pedagógico, no tocante à estruturação da atividade (planejamento, duração, interdisciplinaridade etc.); o processo de ensino e aprendizagem, a partir das estratégias metodológicas escolhidas; e as relações endógenas e exógenas (escola/comunidade/Estado/movimentos sociais) presentes na ação. Portanto, passaremos a analisar as práticas pedagógicas relatadas por Cida, Josy, Maria, Netinho, Diana e Pérola.

5.1 A PRÁTICA DA PROF^a CIDA: ELEMENTOS DO TERRITÓRIO NO CAMPO POLÍTICO

No momento do grupo focal, a **professora Cida** mencionou a importância de tematizar o território campestre no desenvolvimento das práticas pedagógicas comprometidas com a constituição das identidades das crianças do campo. Para fins dessa pesquisa, atendendo à solicitação de apresentar uma prática pedagógica de referência, a professora apresentou o projeto “Território, Identidade e Cidadania”, do núcleo Políticas Públicas, Gestão, Organização e Controle Social do/no Campo, realizado com o público do PPJCST – jovens e adultos na faixa etária de 18 a 29 anos de idade –, com duração de 08 aulas, nas quais foram privilegiadas, segundo relato, a área de linguagens e suas tecnologias, visto que essa correspondia à sua atuação do PPJCST.

Para compreendermos esse relato, apresentaremos, na Figura 04, o currículo proposto no Projeto Base do PPJCST (2009), tendo como eixo curricular articulador a Agricultura Familiar e Sustentabilidade:

Figura 4 – Estrutura do Currículo do PPJCSST (2009)



Fonte: Brasil, 2009.

Para o desenvolvimento dessa prática, a **professora Cida** estabeleceu os seguintes objetivos:

2- OBJETIVOS

2.1 - Objetivo Geral:

- Refletir sobre a importância das políticas públicas para o exercício da cidadania e a promoção do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial na comunidade de Boi Selado.

2.2 - Objetivos Específicos:

- Identificar a relação entre as políticas públicas e sua interferência no exercício da cidadania;
- Reconhecer, em imagens e fotos de tempos diferentes, as mudanças ocorridas na comunidade;
- Analisar o processo de construção da identidade de um povo, sua história, os valores e seus costumes.

A temática proposta nessa prática pedagógica demonstra a intenção em problematizar, em sala, questões ligadas à constituição do território e suas territorialidades. A escolha do tema é bas-

tante pertinente para a educação do campo, por se tratar de uma proposta de análise da realidade daquela comunidade.

Essa intencionalidade é anunciada desde a descrição do objetivo geral. Os objetivos específicos, entretanto, não convergem totalmente para o descrito no objetivo geral, pois, quando se intenciona reconhecer as mudanças ocorridas no espaço-tempo na comunidade, não fica claro a sua relação com o objetivo geral.

Nesse caso, o termo “mudanças” fica genérico, pois não fica evidente se elas se referem aos aspectos sociais, físicos, culturais, às políticas públicas ou à economia. Isso também é constatado no terceiro objetivo específico. Não há uma vinculação expressa entre a construção das identidades dos habitantes da comunidade e as políticas públicas, tornando essas intenções específicas difusas em relação ao objetivo geral.

A especificação dos objetivos de ensino é imprescindível para o planejamento do trabalho docente, pois serve como guia da prática pedagógica, orientando, inclusive, o professor na seleção de estratégias e recursos metodológicos apropriados ao fim almejado. Na opinião de Sacristán (1998), “os objetivos expressam opções de valor. Toda avaliação objetiva que se pretende dos mesmos ficaria subordinada, de qualquer forma, à opção que os objetivos representam” (SACRISTÁN, 1998, p. 301).

Os conteúdos privilegiados nessa prática, conforme apontado no relato, são os seguintes: leitura de textos de natureza diversa: imagem, poema, texto científico e literário; produção de texto; características do lugar, como espaço territorial e suas transformações, fatos e sujeitos históricos e suas relações com o tempo. Podemos perceber, nessa enumeração, que os conteúdos foram mesclados com aspectos metodológicos e neles as políticas públicas desaparecem.

Os procedimentos metodológicos foram organizados em 04 etapas: 1) Políticas públicas; 2) Apreciação de imagens e fotos; 3) Aula passeio; e 4) Análise das informações da aula passeio. Cada etapa foi composta por momentos, os quais variaram de quantidade em cada etapa. Logo a seguir, no box, encontra-se um desses momentos:

3ª Etapa –Aula passeio
1º momento:
- Apresentação para os estudantes o roteiro da aula passeio;
- Solicitar aos estudantes que observem pontos durante o passeio:
- O espaço territorial da comunidade;
- As transformações ocorridas ao longo do tempo;
2º momento:
- Visitas alguns pontos da comunidade como:
1. Local onde foi construído o reservatório d'água da comunidade;
2. Praça pública;
3. Igreja católica;
4. Antigo posto da TELERN, que hoje funciona o posto dos correios;
5. Posto de saúde
6. A fazenda onde mora a neta de Damião Carneiro fundador da capela de Nossa Senhora da Guia;
7. A gruta de Nossa Senhora de Lourdes;
8. A panificadora São Francisco;
9. Construção da igreja evangélica;
10. O local da antiga estrada de acesso da escola a comunidade.
- Realização de entrevistas com:
a) A senhora Ana Damião, neta de Damião Carneiro - fundador da capela de Nossa Senhora da Guia;
b) Maria Daguia de Vasconcelos Brito: técnica de enfermagem que atua há mais tempo no posto de saúde da comunidade.

A aula passeio como estratégia metodológica para os alunos conhecerem e refletirem sobre a comunidade é um momento rico de ensino e aprendizagem, cuja extensão da sala de aula se amplia para o espaço comunitário em sua totalidade. Caldart (2015) defende que é imprescindível conhecer a realidade na qual atuam e, nesse esforço, o diagnóstico do território campesino – construído pelos sujeitos da escola junto com os demais coletivos existentes na comunidade – pode ser uma das estratégias na construção desse conhecimento que, sendo dinâ-

mico, se configura como elementos curriculares próprios desse contexto:

Os sujeitos da escola precisam conhecer a realidade atual, do seu entorno e de seu próprio funcionamento. Para conhecer é preciso pesquisar, estudar esta realidade, tomando os dados levantados como matéria-prima do planejamento pedagógico. Com tempo para pesquisa o professor poderá sair dos muros da escola e buscar conhecer de fato a realidade da comunidade através de um inventário, que envolva toda a comunidade, e todos podem ser sujeitos da pesquisa, pais, professores e alunos. A realidade em que a escola está inserida é um laboratório aberto e um currículo vivo, presente e atuante (CALDART, 2015, p. 25).

Em relação aos elementos de contextualização, o relato nos conta que, no 3º momento da 2ª etapa, a professora exibiu o filme “Narradores de Javé” para discutir sobre território e territorialidade. Ainda nessa etapa, antes da exibição do filme, ela realiza uma exposição de fotos que retratam as transformações ocorridas no espaço territorial de sua comunidade ao longo do tempo, na intenção de que os alunos identifiquem os espaços apresentados nas fotos. Após essa exposição, ela realiza um debate, com auxílio de slides, a partir de um texto intitulado “Território e territorialidades”, cujas referências não se encontram no relato apresentado.

Consideramos que a exibição do filme “Narradores de Javé” foi uma estratégia metodológica pertinente para se refletir sobre as particularidades daquele município e daquela comunidade. Sem querer esgotar as infinitas possibilidades do uso didático desse filme – que nos mostra os métodos da escrita da historiografia de um fenômeno, de um lugar –, sua exposição, para esse

público específico, teve um sentido gnosiológico do ponto de vista da abordagem.

Esse filme aborda as tensões provocadas pela notícia de que a cidade de Javé será submersa pelas águas de uma represa e seus moradores não serão indenizados nem notificados em razão de não possuírem os registros comprobatórios da posse das terras. A trama, então, circunda em torno da necessidade de um registro reconhecido como patrimônio histórico de valor e, nesse ínterim, o carteiro da cidade (único que sabe escrever) é eleito como escrivão da cidade, para registrar a sua história.

É importante lembrar que essa pesquisa foi realizada entre os anos de 2014 e 2015, e, nesse período, o município no qual a professora reside foi palco de uma situação muito similar à história ilustrada no filme “Narradores de Javé”. O Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS), no RN, vem construindo uma barragem reservatória de água numa região que engloba três municípios potiguares, localizados no Seridó, com a promessa de ser essa a solução definitiva para a escassez de chuvas nessa região.

Para a realização dessa obra, cerca de 1.000 residências/propriedades estão sendo desapropriadas do território campestre de origem, de áreas a serem inundadas para se estabelecerem em novas moradias assentadas em outras propriedades da região. Para além do impacto financeiro, essa obra vem trazendo repercussões que atingem diretamente as várias dimensões da vida dos sujeitos que pertencem a essa área, descortinando, assim, uma desterritorialização e reterritorialização, conforme analisam Saquet (2009) e Fernandes (2004; 2006).

Se a exibição do filme ocorreu nessa perspectiva de problematizar os processos instituídos no território campestre a partir da construção da barragem, consideramos que esse momento da

prática pedagógica realizada pela **professora Cida**, em relação ao conteúdo e estratégia metodológica, se traduz numa experiência extremamente importante para os alunos identificarem e refletirem sobre as territorialidades presentes naquela comunidade. Nesse caso, as territorialidades são compreendidas como estratégia da organização político-econômica com vistas a um projeto de desenvolvimento bastante questionável, se observamos os parâmetros de sustentabilidade em sua mais complexa essência.

Considerando os territórios como criações sociais, nesse processo de des/territorialização vivenciado por esse público, surgem dilemas, na perspectiva de Fernandes (2008), que revelam, nessas ações institucionais, disputas de modelos de desenvolvimento que “determinam a organização do espaço geográfico por meio da produção de territórios, gerando e intensificando conflitualidades que são insolúveis por causa da hegemonia do modo capitalista de produção” (FERNANDES, 2008, p. 54).

Mediante isso, para nós, a prática pedagógica realizada pela **professora Cida** abre caminhos para uma compreensão crítica-reflexiva do processo histórico de constituição material e simbólica desse território campesino e as territorialidades dele decorrentes. Saquet (2009) nos explica que essa compreensão possibilita lições referentes à valorização da vida, em sua autonomia e qualidade possíveis, mesmo diante de um contexto de mercantilização, de globalização perversa e excludente, de concentração da riqueza e de centralização política e decisória.

Na condução da prática pedagógica⁴², a **professora Cida** incluiu, como estratégia metodológica, a participação de pessoas da comunidade, na intenção de que essas pessoas possam

42 Conforme Anexo 01.

contribuir para a caracterização histórica do território, quais sejam a neta do fundador da capela e a técnica de enfermagem, que atua há muito tempo no posto de saúde da comunidade. Inclusive, antes dessas participações, aconteceu a aula passeio, na qual os alunos foram orientados a observar os vários pontos da comunidade, em relação à sua infraestrutura.

Como resultados alcançados, a **professora Cida** aponta:

As atividades proporcionadas dentre da sequência didática e as vivências em sala aula e fora dela levou o estudante a compreender a história da ocupação do território local, sua identidade e seu papel como cidadão de através do debate da mobilização reivindicar seus direitos a saúde, educação, lazer e o bem-estar. Foi através da integração de saberes foi possível proporcionar a cada estudante uma aprendizagem significativa.

Algumas das estratégias de ensino usadas tanto em sala de aula e fora dela cumprir com seu papel de fornecer elementos para o processo avaliativo dos estudantes através de debates, nas aulas passeio e nas entrevistas com permitiram aos estudantes exercitarem e exporem suas ideias e pensamentos, estudantes conheceram um pouco da história da comunidade e refletiram sobre sua realidade.

Mesmo que a temática das políticas públicas anunciadas no objetivo geral tenha se diluído e ficado implícita nas etapas desse relato de experiência, consideramos que a prática pedagógica conduzida pela **professora Cida**, em sua materialização, extrapolou o objetivo proposto. Mais ainda, a depender de como essas questões foram conduzidas no debate em sala de aula, a professora conseguiu tangenciar outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza, além da área de Códigos e Linguagens, já prevista.

Consideramos, na análise dessa ação, que a professora privilegiou um tema bastante pertinente para o currículo de formação de jovens e adultos do campo. A organização do trabalho pedagógico, tal como relatado, possibilitou a vivência de uma sequência didática com temporalidades e metodologias que permitiram aos alunos oportunidades de aprendizagens sobre questões sociais, políticas, históricas e econômicas do território campestre, tornando esse momento bastante significativo. O fato de a **professora Cida** ter chamado à participação de sua prática pessoas da comunidade, as quais colaboraram com as discussões em curso, revela que a docente reconhece que outras pessoas também podem se colocar como sujeitos pedagógicos da formação de outros sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual. Essa perspectiva vai de encontro ao que é compreendido no paradigma da educação do campo:

A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações (CALDART, 2004, p. 09).

Em face disso, estabelecendo uma relação com os elementos constituintes da concepção de campo como espaço-delimitado apresentados pela **professora Cida** nos momentos anteriores da

pesquisa (o memorial, a entrevista individual e o grupo focal), percebemos, a partir desse relato, que a referida professora apresentou novos elementos. A sua condução pedagógica, em função da temática privilegiada nessa ação, permite-nos avaliar que ela apresentou uma prática de reelaboração conceitual em relação ao território campesino, estimulando a criticidade da realidade concreta e objetiva. Conforme Ferreira (2007) e Morin (2005), a professora organizou uma ação pedagógica na qual o campo de significação – referente ao território e suas territorialidades – foi acionado a partir da necessidade daqueles jovens e adultos de compreenderem o fenômeno sociopolítico vivenciado pela comunidade.

Isso nos mostra que a professora, como sujeito empírico/epistemológico, atribuiu sentidos e significados sobre o seu contexto, além de deixar explícito que as concepções são construções dinâmicas, históricas, transitórias e se estabelecem na dialética das contradições, num movimento paradoxal complexo.

Outro elemento a ser destacado na constituição dessa concepção diz respeito ao aspecto relacional, de ligação, de pertença da professora. É nesse sentido que ela analisa que a escola do campo, ao invés de contribuir para a construção da identidade do camponês, desconsidera a realidade do campo.

Assim, consideramos que a professora não avança da perspectiva da imaterialidade desse campo, no que tange aos outros elementos tais como a luta, os conflitos sociais e econômicos, políticos, entre outros.

A partir das discussões empreendidas sobre o território e o paradigma da questão agrária por Saquet (2009), Fernandes (1999; 2001; 2004; 2006) e Fernandes e Ponte (2002), podemos compreender que o campo não é uno, mas múltiplo, e possui identidades que o particularizam.

Portanto, esses atributos apresentados pela **professora Cida** convergem para a concepção descritiva do campo. Essa concepção compõe um todo estruturado, dialético, recortado no tempo-espaço, mas, reconhecidamente, em movimento possível, limita-se à enumeração dos atributos de “campo”, sem estabelecer uma problematização mais complexa, uma abstração.

5.2 A PRÁTICA DA PROF^a JOSY: QUANDO ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA SÃO SILENCIADOS

Para efeito de análise da prática pedagógica relatada pela **professora Josy**, é preciso reiterar que, durante a entrevista individual e o grupo focal, ela nos apresentou atributos da concepção de Campo-diferente do urbano, estabelecendo uma polaridade entre o território campesino e a cidade. Passaremos, agora, a analisar sua ação pedagógica⁴³, observando aspectos em relação à escolha do tema, à organização do trabalho pedagógico e às possíveis relações entre escola, comunidade, Estado e movimentos sociais.

A prática pedagógica eleita pela **professora Josy**, para os fins da pesquisa, teve como tema “Cidadania: organização social e políticas públicas” e é direcionado a uma turma de EJA do nível II. Segundo relato, essa experiência durou duas semanas. A professora inicia seu relato apresentando a seguinte justificativa:

43 Conforme Anexo 02.

A análise das políticas públicas implementadas na sociedade, sendo as mesmas importantes para o homem do campo, cidadão de direito, o qual se faz necessário compreender de foram *[sic]* eficaz, os serviços que sejam prestados. Que os mesmos sejam oferecidos com qualidade e que proporcione o impacto positivo na sociedade.

Consideramos que a justificativa é o momento de apresentação dos motivos que justifiquem a importância da ação desenvolvida. Nesse sentido, a justificativa não aponta a origem dessa problemática: se ela saiu do currículo da escola, se ela foi provocada por uma problematização, situação, fenômeno ocorrido em sala ou na comunidade. Como defende Caldart (2008), a educação do campo, em sua matriz pedagógica, não contempla currículos deslocados das necessidades, das questões do campo e dos interesses dos sujeitos.

Quando lemos o tema do projeto e a justificativa, os elementos nela destacados dão ênfase maior às políticas públicas em detrimento da organização social. Não fica claro, no relato, se ela e o grupo de professores envolvidos na ação abordaram a importância de estudar sobre as políticas públicas ou, tão somente, a importância das próprias políticas. Ou seja, a professora relatou a importância das políticas públicas, mas não tratou da importância de se estudar a implementação das políticas públicas na sociedade. No movimento reivindicatório do campo, consideramos que a compreensão do processo de implementação de políticas públicas (sobretudo, as direcionadas aos povos do campo), seja mais significativo.

A trajetória da educação do campo no Brasil nos mostra que a luta dos sujeitos camponeses e de suas organizações sociais por políticas públicas para a melhoria das condições de vida no campo devem ser capazes de atender suas demandas, ainda que inseridas nas tensões e contradições que permeiam a disputa de frações do Estado pela classe trabalhadora. É nessas tensões e contradições que as políticas são propostas e instituídas, portanto, co-

nhecer esse processo possibilita aos sujeitos do campo reconhecerem-se como protagonistas de sua própria história, em suas pautas de reivindicações.

A partir do tema e da justificativa, a **professora Josy** estabeleceu, nessa ação, os seguintes objetivos:

3) Objetivo Geral

- A partir do conhecimento do educando sobre o seu local de moradia, fazer um levantamento sobre as políticas públicas existente na comunidade e posteriormente volta-se mais especificamente para saúde pública.
- Objetivos específicos
- Discutir sobre parceria entre o estado e a sociedade na resolução dos problemas nacionais relativos à área social, em especial da saúde.
- Analisar a prestação de serviço oferecida no Brasil e na comunidade.
- Entender a importância de participação da sociedade na utilização dos recursos públicos.

Os objetivos são exequíveis, porém distanciam-se dos conteúdos que ela definiu. Além disso, consideramos que metodologia e intenção de ensino se confundem, tornando imprecisos os objetivos anunciados. Como conteúdos abordados nessa ação, a **professora Josy** privilegia as áreas de Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Ciências Agrárias, num esforço de articulação.

5) Conteúdos abordados

- Linguagens de suas tecnologias: Utilização dos diversos padrões lingüísticos, gênero textual oral e escrito
- Ciências humanas: A percepção da condição de cidadão pela população do campo
- Ciências naturais: Estudar alguns tipos de câncer e suas conseqüências, (prevenção do câncer de boca, próstata e colo do útero).
- Ciências agrárias: Estabelecer relação entre a qualidade de vida saúde e meio ambiente.

Os conteúdos abordados nas áreas de conhecimento correspondentes não estão em consonância com os objetivos traçados, especialmente quando se propõem a estudar os tipos de câncer e a relação entre qualidade de vida, saúde e meio ambiente. O objetivo central do projeto é analisar as políticas públicas implementadas na sociedade para o homem do campo e, nessa dissonância entre o tema, os objetivos e os conteúdos abordados, perdeu-se a oportunidade de se discutir o processo de proposição, de construção e efetivação de políticas públicas direcionadas ao campo, como, por exemplo, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar; o Programa Nacional de Alimentação Escolar (que estipula que cerca de 30% dos produtos da alimentação escolar sejam compostos por produtos adquiridos pelas redes e sistemas de ensino da agricultura familiar); o Programa Nacional de Aquisição de Alimentos (cujo objetivo é promover a comercialização dos produtos da agricultura familiar e, ao mesmo tempo, garantir a segurança alimentar do público atendido pelas redes socioassistenciais existentes nos municípios que aderiram ao programa). Essas nossas inferências se dão pelo fato de que conhecemos de perto a comunidade na qual a professora Josy estava atuando na época da pesquisa.

A partir de 2003, o governo federal, em função das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais e sindicais do campo, conseguiu implementar uma série de ações, com aporte considerável de recursos financeiros, voltadas para o fortalecimento da agricultura familiar. Nesse âmbito, o Rio Grande do Norte foi um dos estados do Nordeste mais beneficiados no período de 2003 a 2010. E mais, com a histórica e reconhecida organização social e política da comunidade em questão, houve uma concentração dessas ações nesse território de atuação da **professora Josy**. Isso nos leva a considerar que, possivelmente, a riqueza de saberes e conhecimen-

tos dos alunos a respeito dessas políticas específicas foi suprimida. Vejamos, então, como se deu o itinerário metodológico dessa ação:

Desenvolvimento do conteúdo junto a todos os professores com os alunos, através de textos, pesquisas na comunidade, relatos de vida. Posteriormente uma palestra ministrada pelo enfermeiro Hitley Xavier, enfermeiro e professor da ETEF, aberta a comunidade, a qual abordou a realidade vivenciada pelos membros da comunidade, com os seguintes temas: saúde bucal, saúde do homem e da mulher, identificação de problemas e possíveis estratégias de superação.

A partir das análises desses elementos, compreendemos que o relato de experiência de ensino apresentado pela professora Josy apresenta dificuldades em relação ao desenvolvimento da proposta. O tema escolhido é de fundamental importância se levarmos em conta o contexto sociopolítico de referência popular experienciado pelo país. No entanto, ao descrever as intenções dessa ação, surgem incoerências entre os objetivos e o tema proposto. Talvez o que explique isso seja o fato de que a proposta foi construída no grupo de professores da escola, deixando revelar a dissonância entre os docentes em relação à compreensão do tema em pauta.

Segundo Arroyo (2007), a intencionalidade maior dos processos educativos desencadeados na escola do campo é a de colocar a realidade como centro, em torno do qual as áreas do conhecimento se articulem a outras formas de conhecimento nascidas da experiência vivida pelos povos do campo, para que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada. É possível conferir, no relato (Anexo 02), que a professora Josy não menciona quais foram os resultados de aprendizagem alcançados nesse projeto.

Em se tratando de uma professora, cujas concepções de Campo-diferente do urbano localizam-se no binômio campo-cidade, somos provocados a inquirir sobre de que forma o trabalho pedagógico pode negligenciar ou garantir o movimento entre apro-

priação e produção do conhecimento, por meio de uma abordagem que dê conta de compreender a totalidade dos processos sociais, a partir das contradições presentes nos processos de desenvolvimento em disputa no campo brasileiro.

5.3 A PRÁTICA DA PROF^a MARIA E O CURRÍCULO ESCOLAR EXTRAPOLANDO OS MUROS DA ESCOLA

Arroyo (1999), explicando a emergência dos movimentos sociais por uma educação básica do campo, defende que, nesse paradigma, é imprescindível pensar o vínculo entre escola e comunidade no conjunto da educação básica, de modo a materializar a compreensão sobre o conhecimento que fundamenta o projeto educativo construído pelas experiências de educação do campo que tem o território na sua centralidade.

É nessa perspectiva que a professora Maria apresenta uma experiência de horta escolar vivenciada pelos alunos do 1º, do 2º e do 3º ano de uma turma multisseriada de uma escola municipal do campo. Essa experiência foi realizada no primeiro semestre de 2015, com duração de 03 meses, objetivando:

Usufruir da horta enquanto ferramenta pedagógica no auxílio à reintegração social e ambiental dos sujeitos envolvidos e, contribuir efetivamente na mudança de hábitos alimentares dos educandos, assim como, desenvolver um trabalho interdisciplinar de forma significativa para os alunos do campo, partindo da realidade dos mesmos; como também desfrutar da horta para assuntos educacionais e sociais com foco na sustentabilidade; ensinando técnicas de cultura orgânica.

Como podemos perceber, a escolha do tema privilegiou elementos de contextualização do campo. Partindo da horta, que é um símbolo relacionado ao campo, a professora organizou uma experiência de aprendizagem com intencionalidades coerentes e explícitas. Justificando a escolha da temática, a professora levanta uma problemática percebida em sua comunidade:

O projeto surgiu a partir de contarmos que a maioria dos alunos não comiam da merenda escolar, quando tinha em seu cardápio verduras, mais precisamente na sopa sempre desperdiçava e, sempre traziam como lanche: pipocas, refrigerantes e doces. Partindo desse fato, sentimos a necessidade de realizar um trabalho sobre alimentação saudáveis, dando ênfase aos as frutas e verduras. A partir desse fato, decidimos desenvolver um trabalho prático, na qual as crianças pudessem ser protagonistas desse processo de ensino e aprendizagem, onde cultivassem hortaliças e aprendessem alguns cuidados com o meio ambiente e a partir dessa prática passassem a consumir uma alimentação mais saudável.

O viés da alimentação saudável foi o mote inicial para a professora planejar uma prática que colaborasse com a resolução da problemática por ela identificada. É preciso mencionar que a **professora Maria** apresentou, nos momentos anteriores da pesquisa, atributos das concepções de Campo-(con)texto.

A partir das análises de seu memorial, foi possível saber que ela tem origem no campo e atua na escola que existe na sua comunidade. Conforme investigamos, a ação docente anunciada pela professora está pautada na valorização de seu território campesino como tema principal do currículo que ela efetiva em sua prática docente. Nesse sentido, ela empreende estratégias metodológicas para tecer saberes em torno do objeto do projeto: a horta.

Como já antecipamos, no conjunto das estratégias de subsistências dos camponeses, uma horta pode possuir diversas representações e valores simbólicos de identidade relacionados ao campo. Por isso, é preciso atentar para o seu significado dentro do Campo-(con)texto. Uma horta, no âmbito da luta por sobrevivência, pode significar a garantia da segurança alimentar. Na resistência, a horta pode ser identificada como marca de um território conquistado, ocupado. Na soberania alimentar, em relação ao direito à alimentação, a horta indica autonomia coletiva, social, econômica, ambiental e cultural. Daí resulta que cada povo tem a sua forma de cultivar e de escolher determinadas cultivares em detrimento de outras. Assim, uma horta pode ser compreendida enquanto prática social simbólica dos povos do campo, tanto no sentido de potencialidade, quanto no sentido restritivo de modo de vida.

Por outro lado, quando se fala sobre o ensino contextualizado nas escolas do campo, há um grande risco em estimular as práticas agropecuárias na escola, quando estas já são bem desenvolvidas pelas famílias na comunidade. A desatenção à significação que a horta assume em cada contexto pode resultar em desinteresse por parte da comunidade escolar, principalmente por parte dos alunos, tornando essa tentativa de contextualização um insucesso.

Nesses casos, é imprescindível problematizar os saberes que, apesar de vinculados às condições objetivas do Campo-(con) texto, não se encerraram nelas, numa perspectiva de produção de conhecimento que não se encerra no território, mas que convida a educação escolar a compreender quais conhecimentos são válidos para a vida, no âmbito da intersetorialidade entre o local e o global.

A partir dessas considerações sobre as “armadilhas” da contextualização, quando situamos a ação pedagógica encaminhada pela **professora Maria** numa dimensão mais ampla que o

ambiente escolar, podemos compreender que, para ela, a estratégia didática do uso da horta como sensibilizadora e provocadora de novos hábitos alimentares nos alunos adquire um sentido socioantropológico. Ou seja, tanto no memorial quanto nas entrevistas, a **professora Maria**, reiteradamente, deixa claro que a sua opção pela docência carrega a missão de ser (tanto para os seus alunos quanto para a sua comunidade) a professora que ela nunca teve, encerrando, de algum modo, o ciclo de preconceitos sofridos pelas crianças e jovens do campo.

Seguindo em seu relato, a **professora Maria** detalha o percurso metodológico⁴⁴ privilegiado nessa ação. No relato, ela explica como as áreas do conhecimento vão sendo mobilizadas nas mais diversas formas para a formação de novos hábitos saudáveis. Destacamos, ainda, que a professora convidou os pais dos alunos para uma palestra na escola sobre alimentação saudável. Isso nos faz lembrar que ela mencionou, durante a entrevista individual, que procura envolver os pais continuamente em cada projeto pedagógico trabalhado junto aos alunos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a ação docente da **professora Maria** não se restringe apenas às crianças, mas engloba, de certo modo, a família. Nesse sentido, o trabalho com o projeto “Horta” produz os seguintes resultados:

Realizamos uma palestra com os pais e convidamos a nutricionista para falar sobre a alimentação e nutrição e foi uma palestra bem positiva. Assim aconteceu. E percebemos através desse trabalho, que os pais passaram a mandar um lanche mais saudável: um suco natural, frutas e tiraram aqueles que não eram tão nutritivos.

44 Conforme Anexo 03.

As análises empreendidas nesse relato nos permitem considerar que os projetos educativos, de base teórica-metodológica da educação do campo, possibilitam, em sua essência, redimensionar a extensão da ação docente para extrapolar os muros da escola e envolver toda a comunidade num só projeto societário emancipador. Tal como identificado nas análises de concepção de campo, a professora Maria nos apresenta uma prática pedagógica que se insere na concepção de Campo-(con)texto.

5.4 A PRÁTICA DO PROF^o NETINHO E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO “SENTIDO”

Tanto no momento da entrevista individual quanto no grupo focal, o **professor Netinho** apresentou atributos já percebidos na análise de seu memorial, formando uma totalidade associada às concepções de Campo-(con)texto. Então, a partir de agora, passaremos a estabelecer relações entre essas concepções e a prática pedagógica relatada por esse professor. Interessa-nos observar os aspectos relacionados à escolha do tema, à organização do trabalho pedagógico, ao itinerário metodológico e aos possíveis envolvimento de outros atores sociais, sujeitos coletivos e representações do Estado.

Para esse momento da pesquisa, o **professor Netinho** apresentou o relato de uma experiência pedagógica intitulada “Projeto trabalhando patrimônio histórico na comunidade Boi Selado/RN”. Segundo o relato, essa experiência teve duração de 4 horas-aula e o público envolvido nela foram os alunos da EJA do PPJCST. A ação aconteceu no âmbito da área das Ciências Humanas, mais precisamente da História. O **professor Netinho** apresenta a seguinte justificativ

Justificativa: Este projeto consiste em mostrar a questão da preservação do patrimônio histórico no qual se destaca o papel da sociedade na conscientização e preservação do mesmo. Mas para que este processo seja efetivado com sucesso, é necessária a manutenção e conscientização da população para que as gerações futuras possam visibilizar os traços deixados pelas nossas gerações antecessoras.

Para auxiliar a nossa compreensão a respeito dessa prática, é preciso notificar que o **professor Netinho** é formado em História e tem especialização em Geo-História do Rio Grande do Norte. No espaço-tempo da pesquisa, ele estava concluindo a especialização em educação do campo e a graduação em Pedagogia.

A escolha do tema, então, se deu em função da formação do professor e das suas intencionalidades na docência. Nesse sentido, a abordagem de Sacristán (1999) aponta que a prática pedagógica está mais para a dimensão ontológica do que epistemológica, tendo em vista que, sendo ela fruto das experiências e reflexões, é única e transitória. A ação educativa, nesse sentido, não é imutável nem permanente, e é carregada de significação.

É nessa noção que nos reportamos ao fato de que a prática educativa é uma mediação entre o aluno e a cultura (SACRISTÁN, 1998; 1999). É nessa mediação que situamos a experiência relatada por esse professor. Para a realização dessa ação, o professor Netinho elencou os seguintes objetivos de aprendizagem:

Objetivo Geral: Sensibilizar e promover a compreensão da importância do processo de preservação do Patrimônio Histórico de um povo.

Objetivos específicos:

*Levar o aluno a compreender a importância do Patrimônio Histórico .

* Familiarizar o aluno com arquivos que fala do Patrimônio Histórico do Município de Jucurutu.

* Sensibilizar o aluno para a valorização do Patrimônio Histórico Local, com imagens que represente o patrimônio da Comunidade

Podemos constatar que o tema, a justificativa e os objetivos estão coesos entre si, o que nos leva a considerar que essa prática está organizada no ponto de vista de sua intencionalidade. A educação do campo, como uma das estratégias para o desenvolvimento territorial, pode contribuir para resguardar os valores da cultura campesina, visto que os sujeitos do campo são histórico-culturais e, portanto, produzem bens de origem material e imaterial.

O relato do **professor Netinho** é sucinto, mas a descrição do percurso metodológico permite-nos considerar que as estratégias e momentos de ensino poderiam ter sido mais dinâmicas. Afirmamos isso porque o professor, ao tratar dos patrimônios existentes na comunidade, em determinado momento da aula, solicita que os alunos fechem os olhos e imaginem esses patrimônios. Na dimensão da aprendizagem significativa, consideramos que a visita presencial a esses lugares da comunidade poderia ter uma maior repercussão no conjunto de conhecimentos construídos a partir dessa aula. Inclusive, em relação à duração dessa ação, para a grandeza do tema proposto, o **professor Netinho** poderia ter segmentado a abordagem do patrimônio histórico da comunidade em outros momentos. Não está claro no relato se essa aula teve continuidade.

Nos limites que o relato nos impõe e considerando os atributos das concepções de Campo-(con)texto apresentados pelo **professor Netinho** no decurso da pesquisa, consideramos que essa prática reporta-se à construção e valorização do conhecimento endógeno que os alunos do campo podem dispor.

Entretanto, não fica nítida a articulação desse conhecimento histórico com as demais áreas e eixos temáticos do PPJ-CST. Consideramos que a articulação interdisciplinar possibilita a esses jovens agricultores a apropriação dos conhecimentos humanos e que compreendam a tecnologia, as ciências e a cultura como partes de uma mesma realidade.

Na perspectiva das concepções de Campo-(con)texto, o território campestre é um território eminentemente educativo. Nesse sentido, a organização sociopolítica da comunidade – da qual a educação escolar faz parte – se incorpora à mediação pedagógica da inserção dos alunos na realidade local e no debate que esse contexto provoca sobre o reconhecimento e a preservação dos patrimônios histórico-culturais materiais e imateriais presentes na comunidade, as questões agrícolas, agrárias, ambientais e sociopolíticas de todo o território.

5.5 A PRÁTICA DA PROF^a DIANA: O HOMEM E O CONTEXTO AMBIENTAL NO SERTÃO DO SEMIÁRIDO

Na análise do memorial, na entrevista individual e no grupo focal, a **professora Diana** apresentou atributos inerentes à concepção de campo-luta. Passaremos a analisar o relato de sua prática pedagógica, buscando as relações entre a concepção de Campo-luta e essa prática, que teve como público alunos de uma

turma multisseriada da educação de jovens e adultos do PPJCST, com alunos do 6º ao 8º ano.

A **professora Diana** elegeu, para essa ação, o tema “Se-meando Saberes Medicinais da Caatinga”. Essa ação realizou-se no período de 01 a 11 de julho de 2014 e as áreas do conhecimento privilegiadas nessa prática foram Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Matemática. Como temas transversais, elegeu-se Saúde e Cidadania. A professora inicia o relato⁴⁵ com a seguinte justificativa:

Sabe-se que as plantas são importantes para o ser humano. Com esta certeza achamos necessário despertar nos alunos a prática de utilização das plantas, como meio de cura de doenças, bem como identificar seu nome, origem, genealogia e ambiente de cultivo. Porém nos dias de hoje, nem todas as pessoas sabem utilizar as plantas para consumo próprio por falta de informação. Portanto, esse projeto visa contribuir na melhoria da qualidade de vida dos educandos e de seus familiares, bem como levar os mesmos a conhecer a flora da região da caatinga onde os mesmos vivem e a riqueza que as plantas possuem.

Consideramos que a escolha do tema, explicada na justificativa acima, está circunscrita por elementos de pertinência do contexto. Embora esteja relacionada ao espaço biofísico, a temática das plantas medicinais, na perspectiva da **professora Diana**, tangencia questões relacionadas ao cuidado com a saúde. A preocupação da professora é que seus alunos tenham a possibilidade de utilizar essas plantas (a partir de sua identificação, uso e modo de cultivo) como estratégia de melhoria da qualidade de vida da comunidade. Após anunciar a relevância da temática, a professora enumera os seguintes objetivos para a prática:

45 Conforme Anexo 05.

Objetivos

- Conhecer as plantas medicinais da região da caatinga;
- Despertar amor e respeito pelas plantas;
- Saber as aplicabilidades das plantas em nossa região (Nordeste);
- Interessar-se pelo conhecimento das plantas, sementes, raízes, folhas, caules e etc.;
- Permitir que a experiência seja compartilhada, buscando melhorar a qualidade de vida, preservando a saúde.

Nessa análise, não estamos tratando do enfoque técnico das práticas pedagógicas, mas estabelecendo o exercício de compreendê-las como expressões das concepções de campo construídas e explicitadas pelos professores no decurso dessa pesquisa. Em relação à intencionalidade da prática da professora Diana, os objetivos elencados estão coerentes com a proposta justificada. Na perspectiva de Sacristán (1998), a ordenação dos componentes do currículo e a relação entre eles é uma condição didática, promovida pela intenção de que a seleção desses componentes – que é todo o currículo – tenha uma coerência para quem deve assimilar os conhecimentos em questão.

Em relação à organização do trabalho pedagógico, a **professora Diana** apresenta uma estrutura metodológica conexa com os objetivos propostos. De forma descritiva, ela retrata seu itinerário didático nessa atividade de ensino:

No primeiro momento a professora fez a apresentação do projeto (data show) e *problematizou o assunto através de um círculo de diálogo*, onde conversou com os alunos sobre plantas com qualidades curativas e encaminhamento de uma Pesquisa de Campo em grupo para que os alunos pesquisassem sobre as plantas medicinais que existem na região que residem. *A turma fará uma coleta de plantas na comunidade*, identificando os vegetais e procedendo à secagem, que pode ser feita com as plantas espalhadas sobre jornais, à sombra, com ventilação, ou no sistema de varal na própria sala de aula. Quando as plantas estiverem quebradiças devem ser acondicionadas em vidros com tampa e rótulo contendo: nome das plantas, para que serve, modo de usá-la e data de secagem. *Confeccionar um painel para a divulgação de receitas de remédios caseiros* (Destacar as principais plantas (ervas) medicinais).

O conhecimento a ser construído nessa prática pedagógica tem uma finalidade social. Sendo assim, a professora organiza suas estratégias para que os alunos possam vivenciar diversos momentos nos quais a temática foi problematizada.

Há comunidades nas quais o professor do campo é o único mediador entre as pessoas e o Estado. O acesso a serviços de saúde em boa parte das comunidades rurais é deficitário. Por isso, reconhecer as contribuições do uso das plantas na terapia de doenças significa apresentar alternativas de cura e alívio das enfermidades. No entanto, a professora deixou de propor aos alunos um levantamento sobre indicações terapêuticas populares, com o uso das plantas já conhecidas e praticadas na comunidade, visto que essa é uma prática comum entre as pessoas do campo que herdaram saberes populares relacionados ao uso medicinal da flora regional, quando o acesso a produtos farmacêuticos ainda era bem mais restrito.

Esse levantamento, portanto, poderia possibilitar a identificação do saber popular existente na comunidade, em relação ao uso medicinal das plantas da caatinga, como forma de valorizar esse saber. Conforme defende Martins (2006), a articulação entre teoria e prática e entre o saber popular e o saber científico, através de práticas interdisciplinares e contextualizadas, pode ser uma das estratégias da educação escolar nas quais os sujeitos do campo se reconheçam como protagonistas da produção e propagação do conhecimento.

Ao discutir sobre o conceito de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido, Martins (2006) nos faz lembrar das antigas práticas de cura como saberes populares:

A prática da cura, por exemplo, se baseia nestes elementos. E mais “antigamente” se vivia de curar pessoas, de reza, de benzimentos, de fazer beberagens fitoterapêuticas, artesanais e caseiras; se vivia de remédios de “casca de pau”, como dizem eles. [...] Estas formas de conhecer, no entanto, antes de qualquer coisa, indicam o desenvolvimento de uma espécie de convivência entre os homens e o contexto ambiental nos ermos do sertão semi-árido, sendo apenas uma convivência diferente, eminentemente mágica (MARTINS, 2006, p. 58).

O autor ressalta que esses saberes podem se desatualizar em razão da própria desatualização das formas de vida ou porque são desbancados pelas racionalidades modernas. Por isso, recuperar os saberes populares, na educação escolar do campo, tem um sentido e significado particular, que remete ao homem do campo uma especificidade a qual não se pode negar: a estreita relação sociedade-natureza. A **professora Diana** encerra seu relato expondo os mecanismos de avaliação pedagógica no decurso da atividade realizada:

A avaliação aconteceu de forma reflexiva durante todo o processo da execução do plano, levando em consideração o desempenho na capacidade de descobertas, de analisar, comparar, criticar e interpretar fatos e situações. Na medida em que eu fui percebendo as dificuldades, tanto minha, quanto dos alunos, busquei melhorar a metodologia para um melhor resultado. O que mim deixou muito feliz em particular foi que ao final deste projeto os educandos se mostraram mais esclarecidos sobre como usar as plantas medicinais, que compreenderam que algumas plantas têm efeito colateral e que se usarem em excesso sem conhecê-la bem poderá prejudicar a saúde. Com isso, constatei que o “Projeto: Semeando Saberes Medicinais da Caatinga” mostra-se como uma estratégia motivadora e enriquecedora para aquisição de novos conhecimentos. Além de ser um grande estímulo à pesquisa, foge da rotina diária da sala de aula. Esse tipo de evento enfoca a participação do aluno no qual deixa de ser apenas um observador, para tornar-se um agente transmissor do conhecimento produzido durante a elaboração do projeto e serve como instrumento para aperfeiçoamento, enriquecimento e também como caminho para transformar conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos.

Destacamos, nesse processo de avaliação pedagógica estabelecido pela **professora Diana**, os critérios de observação e avaliação da aprendizagem: capacidade de descobertas, de analisar, comparar, criticar e interpretar fatos e situações. Essas habilidades são formas de construir o conhecimento e demonstram a intencionalidade clara de uma análise cuidadosa do trabalho docente por parte da própria professora. A avaliação relatada assume caráter processual, na qual docente e alunos se encontram em permanente avaliação.

Encontramos essa noção de professor como guia reflexivo em Sacristán (1999). Nessa perspectiva, o docente é aquele que

ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois parte-se do pressuposto de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado, gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

Outro ponto que merece destaque nessa prática pedagógica está relacionado ao estímulo da professora em propor um olhar investigativo em seus alunos “como caminho para transformar conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos”. Em sua avaliação, a professora anuncia que seus alunos aprenderam sobre o uso das plantas medicinais, inclusive que elas têm efeitos colaterais. Nesse sentido, consideramos que a professora se aproxima da perspectiva de uma educação para a consciência, tão defendida por Freire (1987; 1996).

Portanto, consideramos que o relato de experiência da **professora Diana** apresenta-se bem elaborado, coerente e circundado de princípios emancipadores. Os conteúdos definidos estão bem relacionados com os objetivos e com a justificativa. De modo geral, o relato apresenta uma contribuição significativa para a educação do campo, faltando somente esclarecer melhor como as áreas do conhecimento foram abordadas nesse projeto.

Diante dessas considerações, podemos perceber que a prática da **professora Diana** está correlacionada ao paradigma da educação do campo e aos atributos da concepção de Campo-luta, visto que a ação pedagógica relatada está estreitamente vinculada à realidade dos sujeitos e à emancipação humana.

5.6 A PRÁTICA DA PROF^a PÉROLA: A CIDADANIA E O PAPEL DOS VEREADORES EM DESTAQUES

A **professora Peróla**, desde a narrativa do memorial acadêmico, apresenta para nós um sentimento de pertença em relação ao território campesino. Essa pertença contribui para a posição que a professora ocupa em sua comunidade como uma representante sindical. Como ela colocou durante a entrevista individual e no grupo focal, o fato de ser originária de uma família simples, cujos pais não possuem um alto grau de escolaridade, levou-a a se encaminhar para uma trajetória de autoformação, que resultou na sua inserção na militância.

Esses elementos de identidade, territorialidades e práticas sociopolíticas remetem aos atributos essenciais das concepções de Campo-Luta que a **professora Pérola** apresentou no decurso da pesquisa, a saber: superação, luta, trabalho, conhecimento, formação, saberes, cultura, relações sociais de produção, emancipação, libertação, sujeitos, entre outros atributos.

Esses aspectos foram reiterados aqui para que possamos estabelecer relações entre essas concepções e a prática pedagógica relatada por essa professora. Essa prática está estruturada sob o formato de Projeto, cujo tema é “Construindo cidadania na escola e conhecendo o poder legislativo”⁴⁶. A turma discente envolvida nessa ação correspondeu a jovens e adultos do Fundamental II, do PPJCST. A **professora Pérola** descreve a seguinte justificativa para esse projeto:

46 Conforme Anexo 06.

Justificativa: Este projeto consiste em mostrar para os nossos educandos a importância do seu papel enquanto cidadão que escolhe seus representantes para o poder legislativo, conscientizando os mesmo que não devemos vender nosso voto e que o voto é uma arma pela qual podemos decidir o futuro da nossa cidade e que também podemos fiscalizar aqueles que elegemos para nos representar além disso são através da câmara legislativa que são elaboradas as leis que regem o nosso município, estado e país. Que eles ao exercerem a cidadania estão também contribuindo pra o fortalecimento da democracia.

Observando os aspectos ligados à escolha do tema, consideramos ser relevante a abordagem da temática da cidadania para os jovens e adultos da comunidade. Nesse sentido, consideramos que a escola do campo está vinculada, segundo os movimentos por uma educação do campo, pela pedagogia do movimento, da luta social, que abre possibilidades de conquistas por meio de ações reivindicatórias que, por mobilizarem os sujeitos, são essencialmente educativas. A respeito disso, encontramos em Freire (1981) a defesa de uma educação promotora de mudanças:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança na estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1981, p. 27).

A ação docente que promove análises de contexto, da conjuntura econômica, social, histórica, produtiva e política, num processo de reflexão crítica e de confronto com as condições mate-

riais e simbólicas presentes no território campesino, contribui para a percepção dos sujeitos em relação aos múltiplos determinantes da realidade. Na ressalva de Freire (1981), essa percepção não muda por si só a estrutura, mas a forma como o sujeito enxerga o mundo, os outros e os fenômenos nos quais ele participa. É nesta perspectiva apontada por Freire (1981) que a **professora Pérola** propõe esse projeto, como ferramenta educativa, que foi trabalhado em cinco aulas e orientado pelos seguintes objetivos:

Objetivos:

- Conscientizar os educandos a respeito da importância do papel desempenhado pelos vereadores na elaboração e aprovação de projetos na câmara legislativa.
- Mostrar a importância de se fiscalizar os trabalhos dos vereadores em prol da população.

Como podemos perceber, os objetivos construídos para o projeto estão alinhados com o tema, a justificativa e a causa camponesa. Os elementos do currículo privilegiados nesse projeto se somam às bandeiras reivindicatórias dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Entretanto, reconhecemos que, embora a relação entre escola e movimentos sociais nem sempre seja harmoniosa, mas conflituosa e tensa, as razões que aproximam essas instâncias **são maiores do que as distâncias** que as separam. As condições de existência dos povos do campo e militantes dos movimentos sociais se coadunam, em certa medida, às condições dos profissionais da educação que atuam no campo e também em outros contextos, tendo em vista que essas instâncias são plenamente educativas.

Os aspectos metodológicos e avaliativos privilegiados no projeto conduzido pela **professora Pérola** junto aos alunos do

PPJCST também convergiram para a construção da reflexão crítica e do posicionamento político dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a prática pedagógica relatada se aproxima dos atributos apresentados pela referida professora para a construção das concepções de Campo-luta, ocorrida na mesma intensidade das expressas pela **professora Diana.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos sociais e sindicais do campo vêm pautando as condições objetivas em que se encontram os territórios camponeses. A partir de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em Luziânia-GO, as discussões em torno da escolarização dos camponeses provocaram o surgimento de uma articulação entre diversos grupos, entidades, organizações e instituições cuja intenção foi sistematizar um conjunto de experiências educativas realizadas no contexto da reforma agrária.

Nesse processo de sistematização das experiências, a articulação iniciou uma mobilização nacional por uma educação do campo pautada no paradigma contra-hegemônico, em oposição ao veiculado na educação escolar no Brasil. Em sua efervescência, a articulação nacional e suas representatividades conseguiram ocupar os espaços institucionais, num período em que o país iniciava sua primeira experiência com um governo de referência popular.

Assim, a conjuntura política, social e econômica contribuiu para que a pauta fosse inserida na agenda do governo, resultando em ações, políticas, programas e projetos que visavam contribuir para a transformação da realidade dos povos do campo, historicamente negligenciados e subjugados às situações mais adversas de expropriação pelo capital, partindo de uma outra lógica de educação, de desenvolvimento e de projeto da nação.

Para sua materialização, esse projeto, como símbolo de um novo paradigma para o desenvolvimento emancipador dos po-

vos do campo, necessita que sejam garantidas as condições objetivas. É aí que reside a importância da educação enquanto prática social transformadora para o delineamento e concretude desse projeto societário.

Por isso, as nossas intenções de pesquisa tiveram como objeto de estudo as concepções de campo, com a intenção de analisar as concepções dos professores sobre “campo” e as relações que eles estabelecem entre essas concepções e suas práticas pedagógicas.

Os achados da pesquisa apontam que as concepções de campo apresentadas pelos professores estão implicadas por suas origens, processos identitários e formativos e que se realizam tanto na dimensão individual quanto na coletiva. O seu conteúdo, nexos e volume são fluídos, mas se fixam na relação dialógica espaço-tempo.

A partir das análises do memorial acadêmico, das falas produzidas durante as entrevistas individuais e do momento do grupo focal, pudemos constatar que a concepção é uma construção do conhecimento, de forma criativa, sendo formulada de maneira única, particular e de forma criadora, pois projeta a ação do sujeito no mundo. Seguindo a proposta da dialética materialista, realizamos um movimento de identificação e análise crítica reflexiva, buscando compreender como essas concepções vão emergindo e se configurando no plano da ação dos sujeitos; e uma síntese, resultante de nossa elaboração conceptual sobre o objeto desse estudo, na qual foram consideradas as idiossincrasias, as relações e posições sociais dos professores investigados, inseridos no seu conjunto de significações, que têm como arco estruturante o território e como eixo articulador a docência.

Portanto, consideramos que os atributos identificados nas concepções de campo apresentadas pelos seis professores perpassam todas as categorias construídas nesse estudo. Entretanto, o vo-

lume, o nexu, o grau de generalização e a abstração diferenciados convergiram para uma nucleação desses atributos em uma determinada categoria em detrimento de outras.

Nas concepções de Campo-espaco delimitado, identificamos e analisamos a predominância de atributos que convergem para a compreensão de um campo circunscrito, delimitado, com fronteiras e que se relaciona com a cidade de forma ambivalente e complementar, sem deixar de ser campo, apesar das transformações nele ocorridas em relação à ampliação da oferta de bens e serviços. Isso nos remete à lógica do *continuum*, que é compreendida como uma intersecção entre a cidade e o campo, embora suas diferenças mantidas se deem em razão da variação de intensidade e não de contrastes.

Contudo, nessas concepções de Campo-espaco delimitado, o território ainda permanece subjugado como setor primário, sendo destacadas a produção agropecuária e de subsistência como expressões da própria vitalidade desse campo. O território do campo, mesmo contido nessa delimitação, é reconhecido como tema necessário para o currículo escolar, sendo essa inclusão uma estratégia para a construção da identidade dos sujeitos do campo, na qual os saberes e a cultura devem ser valorizados.

Nas concepções de Campo-diferente do urbano, as propriedades essenciais que as constituem referem-se à ambivalência antagônica entre campo e cidade, na qual a cidade se sobrepõe ao campo. O campo, nessa concepção, é alocado como atrasado, antigo, arcaico. Na elaboração dessa concepções, são desconsiderados os processos sociohistóricos concretos de colonização, exclusão e desapropriação aos quais os sujeitos do campo estiveram submetidos. Essas concepções se aproximam do Paradigma do Capitalismo Agrário, cuja ideologia do binário campo-cidade tem papel funda-

mental na proposta de modernização do campo como solução para o seu desenvolvimento territorial. Nessa proposta, a centralidade não está nos povos do campo, mas no capital.

As concepções de Campo-(con)texto referem-se à compreensão do campo enquanto fonte de saber, de conhecimento e de construção de identidades. As especificidades do campo são potencializadas, na perspectiva de sua valorização, e, por isso, devem consistir como o texto por excelência privilegiado no currículo escolar. As práticas educativas que se desenvolvem nessas concepções estão compromissadas em reconhecer o território campestre como lugar de afirmação de identidades, demarcando, dessa forma, proximidades entre os atributos apresentados na construção das concepções de Campo-espaço delimitado. Essas duas concepções se diferenciam, entretanto, em relação ao destaque dado aos dispositivos de superação de suas próprias condições socioeconômicas e de enfrentamento das situações de preconceitos sofridos pelos sujeitos por serem do campo. Nesse sentido, a leitura do contexto – possibilitada, também, na escola do campo – é condição essencial para a conscientização, em busca da transformação social libertadora e emancipadora, desses sujeitos como oprimidos.

As concepções de Campo-luta apresentam propriedades que concebem o território campestre em sua dimensão concreta e simbólica, portanto, complexa. Essas propriedades essenciais dão fluidez e mobilidade aos sujeitos. Nessa concepção, eles não se localizam em um determinado espaço, fixo, imóvel. Antes disso, estão organizados numa multiescalaridade representativa, implicando uma consciência e ação (portanto, práxis) coletiva na qual a multidimensionalidade é o ponto de partida para a proposição de um projeto de vida, cuja centralidade é ocupada pelos sujeitos do campo e não pelo capital. Nessas concepções, o território é histórico,

tenso, contraditório e precisa ser emergente. Por isso, é conclamado a mobilizar-se em direção à superação das condições materiais e objetivas, cujo aspecto fundamental é a negação de direitos.

Percebemos, ainda, uma proximidade dessas propriedades com as organizadas em torno das concepções de Campo-(con)texto, visto que as concepções de Campo-kuta têm como eixo central o território campesino como produção de narrativas de negação/superação pautadas na luta política. No entanto, distanciam-se em relação à dialética entre singular/plural, particular/geral, na qual o sujeito coletivo se sobrepõe ao indivíduo, ou seja, a dimensão pessoal é sucumbida em favor do grupo.

Essas propriedades das concepções de Campo-luta se aproximam do Paradigma da Questão Agrária. Nesse sentido, a educação extrapola as paredes da escola e é integrada a um conjunto amplo de estratégias de resistência e de ocupação de territórios de direitos, de intencionalidade política, numa conflitualidade permanente contra a racionalidade do capital, do agronegócio.

A segunda parte da pesquisa consistiu em estabelecer relações entre essas concepções de campo e as práticas pedagógicas produzidas pelos professores nas escolas que atuavam no período desse estudo. É preciso reiterar que as etapas subsequentes da pesquisa ocorreram em tempos e espaços distintos e que os professores estavam no curso de formação continuada. Considerando isso, ao imergirmos nos relatos das experiências dos professores do campo em busca das possíveis relações existentes entre as concepções por eles construídas, foi possível perceber que as concepções de campo são orientadoras, mas nem sempre determinam as práticas educativas que acontecem na escola, como afirma a nossa tese.

Analisar as práticas pedagógicas relatadas implicou, para nós, em situar o professor no plano da realidade, no plano histórico,

sob a forma da trama de relações transitórias, contraditórias, conflitantes, de leis de construções diversas, desenvolvimento e transformação dos fatos, confirmando a nossa tese. E isso significou, de um modo geral, analisar o modo humano de produção social da existência desses sujeitos.

Assim, as análises das práticas pedagógicas nos mostraram que é imprescindível compreendê-las como possibilidade de caminhos para se construir uma proposta de educação do campo pautada no reconhecimento dos povos do campo como sujeitos históricos, na possibilidade de construtores do conhecimento. Esse conhecimento construído pelos sujeitos pode ampliar a compreensão a respeito dos seus territórios, entendendo-os como espaços produtores de proposições, metodologias e conceitos capazes de oferecer elementos para o fortalecimento das lutas no campo e para a construção de uma nova matriz de produção, de emancipação política e, portanto, educativa.

Para efeito desse estudo, foi essencial que reconhecêssemos que o desafio de problematizar as concepções de campo com um coletivo de professores, com diversos tempos de formação e experiências únicas, por vezes, vítimas e/ou herdeiros das concepções conservadoras de desenvolvimento do campo, exigiu de nós um exercício de “escuta sensível”⁴⁷, importando compreender as concepções de campo do ponto de vista dos próprios professores. O reconhecimento desse desafio nos direcionou na compreensão de que esses sujeitos são seres inacabados e, portanto, situados em seus próprios contextos.

47 Tomamos por empréstimo a expressão “escuta sensível” da professora Dr^a Rosália de Fátima e Silva, compreendendo a escuta das falas dos sujeitos como mediadora da compreensão e explicação dos sentidos por eles dados à sua ação social. SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 26, n. 12, p. 31-50. maio/ago. 2006.

A conjunção de discursos e experiências diversas nos permite considerar que a dinâmica de significação é implicada e implica a dimensão simbólica provocada pela historicidade e socio-política que marcam o campo nordestino, criando possibilidades de ultrapassarmos os limites dessas concepções de campo, complexificando seu significado e alargando seus efeitos.

As contradições, nexos e relações construídas nas análises exigem que levemos em conta as condições materiais e existenciais nas quais a docência no campo se efetiva. Relacionamos a isso um conjunto de fatores a serem considerados. O primeiro deles refere-se às condições materiais e objetivas do contexto situacional dos professores e da educação escolar do campo. A dificuldade que o professor enfrenta, no âmbito da interatividade com seus pares, de envolvê-los na proposição de práticas pedagógicas inovadoras e, conforme o paradigma da educação do campo, intimamente ligadas ao projeto societário dos camponeses em seus territórios.

Vale mencionar, ainda, as dificuldades ligadas ao contexto da profissão, no sentido de que muitos professores que atuam nas escolas do campo não moram na comunidade e, portanto, o seu deslocamento até o local de trabalho ocupa boa parte do seu tempo diário. Se já tratamos do deslocamento dos alunos em transportes escolares, na lógica da nucleação ou fechamento das escolas, como um problema/desafio, o deslocamento desses professores que moram longe da escola acaba sendo um empecilho para uma maior interação e inserção com e na comunidade à qual a escola pertence, ou nas comunidades em que seus alunos moram.

Na perspectiva do paradigma da educação do campo, quando a comunidade participa da construção do currículo escolar como um projeto coletivo, a aprendizagem se torna mais significativa e contribui para a transformação social dos sujeitos e do ter-

ritório campesino, cumprindo seu compromisso político enquanto prática social. E isso só acontece na possibilidade de subverter a lógica da escola alienante para assumir a de escola libertadora. É nessa perspectiva que se constrói a proposta de territórios campesinos mais justos, solidários e dignos de se viver.

Ainda em relação às condições materiais e objetivas do contexto situacional dos professores e da educação escolar do campo, é preciso mencionar as próprias condições de trabalho, carreira, remuneração, salário, formação, enfim, de valorização do magistério e como elas repercutem no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Podemos citar como exemplo as necessidades formativas que os professores do campo têm, e, por isso, precisam estar inseridos em processos de formação continuada e permanente em serviço.

No entanto, quando se trata da escola do campo, nas quais dominam as turmas multisseriadas unidocentes, os professores encontram dificuldades em frequentar esses cursos, visto que as redes públicas estaduais e municipais de ensino têm dificuldades em administrar a substituição desses professores em formação. O que impera, então, é o compromisso em cumprir o calendário letivo sem que haja prejuízo para o alunado.

Ainda podemos citar, nesse quadro, a precariedade relacionada ao funcionamento das escolas do campo. No Rio Grande do Norte, são raras as escolas que têm uma estrutura não-precarizada. A maior quantidade de estabelecimentos escolares ainda ativos no campo está concentrada nas redes municipais de ensino. Alguns municípios têm dificuldades na manutenção das condições mínimas de funcionamento dessas unidades, acarretando prejuízos à realização plena das situações de ensino e aprendizagem.

Essas dificuldades reconhecidas não justificam um possível descompromisso político do educador do campo frente ao proposto

pelo paradigma da educação do campo, conhecido na autoformação ou intuído pela sensibilidade humana e política do professor. A ação pedagógica implica em compromisso político, responsabilidade ética e rigor epistemológico. No entanto, essas dificuldades nos fazem refletir sobre o contexto situacional dos docentes do campo, relacionando-os a essas condicionantes que, em muitos sentidos, também restringem a pontencialidade da ação docente em outros territórios para além do campo.

Outros condicionantes das práticas pedagógicas dizem respeito à sua condição gnosiológica/epistemológica. Quando compreendemos a práxis enquanto unidade da teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, reconhecemos que há um conjunto de elementos envoltos nessa construção que se encaminha para a ação consciente, numa atitude revolucionária. A construção do conhecimento requer tempo. A percepção dos fenômenos/objetos não implica na sua generalização, na sua abstração. Para tanto, são necessários vários dispositivos articulados, organizados em torno dessa construção. Portanto, ter acesso a construções epistemológicas diferenciadas não implica em sua imediata apreensão. É na relação consigo, com o outro e com o mundo que aqueles dispositivos são articulados em prol de uma percepção, assimilação, abstração e generalização conceptual.

As condições ontológicas também operam condicionantes às práticas pedagógicas. E isso Freire (1996) nos explica muito bem. Reconhecemos que o inacabamento do ser é algo próprio da experiência vital. A totalidade da vida é caracterizada por essa inconclusão, o que abre uma série de possibilidades que se contrapõem às determinações sociais, históricas, culturais e políticas: “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da

experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 29). Nesse reconhecimento, compreendemos que o professor pode, a seu tempo, (re)construir a sua prática como práxis, na perspectiva de se inserir na proposta da educação do campo, apesar de possíveis limitações, resistências e acomodações que a vida profissional lhes inculca.

No âmbito dessas possibilidades, compreendemos que as concepções de campo podem orientar as políticas públicas para o campo, considerando sua relevância e especificidades e sua incidência sobre as políticas públicas de promoção do seu desenvolvimento. As concepções de campo analisadas podem, também, contribuir para a compreensão da problemática da educação do campo em nossa época. Isso se deve ao fato de que, apesar dos momentos de conquista vivenciados ao longo dos 20 anos pós-ENEA, é preciso reconhecer que estamos passando por momentos de crise e rupturas nos quais o projeto de educação do campo está ameaçado. Nesse sentido, o debate sobre as concepções de campo torna-se fundamental para compreendermos a extensão, a profundidade e a diretividade para as quais a educação do campo, como estratégia de desenvolvimento territorial campesino, se encaminha.

Nesse sentido – e na conjuntura política e econômica que se avista no Brasil desde 2016 –, há que se atentar para a potencialidade dialética que essa conjuntura apresenta, a fim de construirmos resistências e renovações de um novo léxico do campo, no qual seja reiterada e incorporada por definitivo a diversidade e a supremacia dos direitos dos camponeses. A presença de escolas no campo não é suficiente se elas não estiverem vinculadas, politicamente, à histori-

cidade, às condições objetivas, aos desafios, aos anseios, ao trabalho e à cultura dos povos do campo.

A pesquisa ora relatada também contribuiu na perspectiva de produzir um conhecimento oportuno para a reflexão da conjuntura histórico-epistemológica da educação do campo, sobretudo neste momento pós Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo – DOEPEC, aprovadas em 2002.

As concepções e práticas analisadas – pensares e fazeres de sujeitos inacabados, em diversos espaços e contextos históricos, que escolheram a docência no campo como profissão (seja por razão momentânea/circunstancial, política ou como projeto de vida) – são fios de esperança para demonstrar que a educação escolar e a docência no campo ainda persistem e resistem. Representam, também, uma oportunidade que interessa aos que discutem e pesquisam sobre a formação docente nas diversas licenciaturas, redes e sistemas de ensino, visto que o estudo sobre as concepções de campo pode provocar análises das experiências de formação e contribuir para a reflexão sobre o projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas e de formação em serviço, inclusive a partir do perfil profissional do docente e do técnico das secretarias municipais e estaduais responsáveis pelo acompanhamento das escolas do campo.

Ademais, fica evidente o sentido necessário, prático, social, técnico, histórico e político dessa pesquisa. Nesse ponto, ainda precisamos revelar que a realização de uma pesquisa como processo de construção do conhecimento possibilita ao pesquisador o contato e a leitura crítica-reflexiva da realidade. O “nós” instituído na linguagem dissertativa desse relatório de pesquisa implica em registrar “as marcas de lições diárias de outras tantas pessoas [...] e que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá” (GONZAGUINHA, 1998).

Por isso, esse “nós” forma um “nó”, e mergulhar sistematicamente nos traços, atributos, propriedades essenciais, singulares, particulares e gerais das concepções de campo, apresentadas nos dizeres e fazeres dos professores investigados, nos permitiram apreender (no conjunto de experiências pessoais e formativas na família, nas relações sociais, na academia, no trabalho e na militância) que o campo é multifacetado, é matéria, mas também é movimento que, situado num determinado espaço-tempo, pode produzir múltiplas interpretações que implicam e são implicadas pelas idiosincrasias dos sujeitos e das coletividades que lhe dedicam uma ação volitiva.

Essa concepção de campo construída por nós ao final da pesquisa está bem aproximada do que o jovem camponês Sílvio Carlos Nonato Júnior representou no desenho que foi definido como capa dessa obra, no qual estão simbolizados tanto os elementos materiais, naturais e culturais, quanto os imateriais existentes no território campestre: crianças, jovens, adultos, idosos, casas, igreja (religião), sindicato (luta/resistência), moto, bicicletas, cavalos, carros, caminhão-pipa (ausência de água encanada), escola (educação), cisternas (políticas públicas), plantio/colheita, animais (pecuária), artesanato, vida, tempo-espaço, entre outros aspectos.

As contribuições da orientação acadêmica e dos referenciais teóricos privilegiados nesse estudo se aglutinam na construção de nosso próprio conhecimento e já não são vozes nominadas, mas reinterpretadas e consubstanciadas, assumindo uma composição morfológica distinta, particular e única, que opera o jogo dinâmico de significação e reelaboração conceptual daquilo que compreendemos, ao final dessa pesquisa, sobre o que é o campo e o que nos torna “nós”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo; PIKETTY, Marie-Gabrielle. Política de crédito do programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar (PRONAF): resultados e limites da experiência brasileira nos anos 90. **Cadernos de Ciência & Tecnologia**, Brasília, p. 53-66, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ALTAFIN, Lara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. [2003]. Disponível em: www.territoriosdacidadania.gov.br/o/1635683. Acesso em: 25 fev. 2014.

ALVES, Jeferson Fernandes. **A imagem do mundo escolar através do olhar fotográfico dos alunos**. III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.8/GT8_2_2004.pdf. Acesso em: 26 jul. 2015.

ALVES, Luciano. **O melhor de Gonzaguinha: melodias e letras cifradas para guitarra, violão e teclados**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1998. Disponível em: encurtador.com.br/eopGH. Aces-

so em 01/09/2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rosana Delmar de Lima. **Produzindo gêneros textuais: o memorial**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Leitura, interpretação e produção textual.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 09-26. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Reinventar e formar o profissional da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003. p. 07-32.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma educação do campo**.

Petrópolis: Vozes, 2004. p. 66-86.

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

ARROYO, Miguel Gonzalez. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2a ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

AZEVEDO, Márcio Adriano. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas Rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Es-**

tética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 261-306.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e reformas neoliberais. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BASTOS, Fernando. **Ambiente institucional no financiamento da agricultura familiar.** Polis: São Paulo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENCINI, Roberta. Escola rural: o orgulho de estudar no campo. **Nova Escola**, São Paulo, n. 185, p. 42-47, set. 2005.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/57777015/Bhabha-Homi-K-O-Local-Da-Cultura>. Acesso em: 23 out. 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.O.U.23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841.

BRASIL. **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Projeto Base. **ProJovem Campo – Saberes da Terra**. ed. 2009. Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação Social e profissional. Brasília, MEC: 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. D.O.U. 05 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)**. Seminário Nacional. 15 a 17 Ago. Brasília, 2012,

p. 01-28. Disponível em: http://ww.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/at_download/file. Acesso em: 30 out. 2013.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Educação do Campo – Saberes da Terra**. Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Extensão. Natal, 2011. p. 01-21.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72> . Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: SGPR, 2014.

BRASIL. **Decreto n. 9.064**, de 31 de maio de 2017, que dispõe sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA), institui o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar e regulamenta a Lei n. 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e empreendimentos familiares rurais.

CABRAL NETO, Antônio; MACÊDO, Valcinete Pepino. Os desafios da formação continuada de professores: uma reflexão sobre o programa Gestar. *In: CABRAL NETO, Antônio et al. (org.). **Política pública da educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões.* Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 153-190.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (org.). **Educação e escola no campo**.* Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In: BENJAMIN, César;*

CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 09-21. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 3).

CALDART, Roseli Salete. Movimento sem terra: lições de pedagogia. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan.-jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**.* Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004a.p. 10-31. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo**. Texto produzido a partir da exposição “A construção da identidade da Educação do Campo”, desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004. Revista Trabalho Necessário, Ano 02, Número 02, 2004b. Universidade Federal Fluminense.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília/DF: Incra, MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma educação do campo, n. 7). Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/nead/nead-especial/download_orig_file?pageflip_id=5813558. Acesso em: 07 ago. 2015.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para Transformação da Escola. *In*: CALDART, R.; STEDILE, M. H.; DAROS, D. (org.). **Caminhos para a transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo. São Paulo: Expressão popular, 2015. v. 2, p. 115-175.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a promo-

ção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSEA. **Lei de Segurança Alimentar e Nutricional**: conceitos. Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006.

CRUSOÉ, Nilma Maria de Castro; RIBEIRO, M. M. G.; Silva, Claudionor Alves (org.). **Desafios Educacionais no Cotidiano Escolar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. v. 1. 216p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). **Declaração de Roma sobre Segurança Alimentar Mundial e Plano de Ação da Cúpula Mundial da Alimentação**. Roma: Cúpula Mundial da Alimentação, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por Uma Educação Básica do

Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 27-36. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 61-70. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília/DF: Incra, MDA, 2008. p. 39-66. (Coleção Por uma educação do campo, n. 7). Disponível em: http://www.mda.gov.br/portal/nead/nead-especial/download_orig_file?pageflip_id=5813558. Acesso em: 07 ago. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. p. 32-53. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

FERNANDES, B. M.; PONTE, Karina Furini da. As vilas rurais do Estado do Paraná e as novas ruralidades. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 19, p. 113-126, 2º sem. 2002. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N19.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERREIRA, M. S. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 17, p. 9-19, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993. 208p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. São Paulo: **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GEERTZ, Clifford J. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio-ago. 2011..

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez. 2014.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna. Portugal: McGraw, 1998.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Educação do Campo, Saberes da Terra**, na modalidade presencial (Pós-Graduação Lato Sensu). IFRN: Natal-RN, 2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JESUS, Sônia Meire; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

JOBIM e SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**.

Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução por José Claudino e Júlia Ferreira. 2ª Ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **A construção do Saber**: manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: EDUEMG/Artmed, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Marta Inez M. O conceito de espaço rural em questão. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 19, p. 95-112, 2º sem. 2002. Disponível em: [http:// www.agb.org.br/files/TL_N19.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N19.pdf). Acesso em: 30 out. 2013.

MARTINS, João Batista; BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o semiárido. *In*: MARTINS, Josemar da Silva (org.). **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro: RESAB, 2006. p. 37-66.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa I**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação**, v. 22, p. 220-253, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 18 out. 2015.

MORIN, Edgar. **O Método 3**: O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNARIM, Antonio. TAFFAREL. Celi Zulke. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores/as**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2008.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In*: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução por José Claudino e Júlia Ferreira. 2ª Ed. ver. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica& Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

OLIVEIRA, Karina. **Currículo e Arquitetura Escolar**: concepções de professoras e equipe gestora do Colégio Nossa Senhora das Neves. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/educ/v27n1/v27n1a17>.

pdf. Acesso em: 23 fev. 2016.

PEREIRA, João Márcio Mendes (org.). **Capturando a terra:** Banco Mundial, políticas fundiárias neoliberais e reforma agrária de mercado. Tradução de Sérgio Sauer. São Paulo: Expressão Popular, 2006. 344 p. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2015/01/capturando-a-terra-LIVRO.pdf#page=315>. Acesso em: 14 maio 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. *In:* GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 99-117.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In:* SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

PIÑEIRO, Martín. **Reflexiones sobre la agricultura de America Latina**. Conferência sobre o Desenvolvimento Econômico Rural e Redução da Pobreza na América Latina e no Caribe. New Orleans, 2000. p. 1-25. Disponível em: http://www.fidamerica.org/admin/docdescargas/centrodoc/centrodoc_464.pdf. Acesso em: 30 out. 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAFFESTIN, Claude. O que é território. *In:* RAFFESTIN, Clau-

de. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. p. 14.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. O olhar da criança sobre si mesa. **Revista Educação em Questão**, 8 (1), p. 100-120, jan./jun, 1998.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n. 14.543, de 03 de setembro de 1999. **Plano de Desenvolvimento Sustentável da Região do Seridó do Rio Grande do Norte**. Secretaria de Planejamento e Finanças-SEPLAN/ Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura-IICA/ Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Seridó. Caicó, v. 1, 30 set. 2000.

ROSA, Maria Virgínia; ARNOLDI, Marlene Aparecida. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANDÍN ESTEBÁN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. Intérprete: Gilvan Santos. *In: MST. Cantares da Educação do Campo (CD de áudio)*. São Paulo. News Studio, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Stella Rodrigues. **A História in (visível) do currículo no cotidiano de professoras da roça, em classes multisseriadas**. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-historia-in-visivel-do-curriculo-no-cotidiano-de-professoras-da-roca-em-classes-multisseriadas/at_download/file. Acesso em: 30 out. 2013.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p.11-26, 2005.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PES-*

QUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2013, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos, 16 out. 2013. (Jornada de Educação Especial No Campo, 4).

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In*: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (org) **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 73-94.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Rosália ed Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**. Natal-RN, v. 26. n. 12, p. 31-50. mai/ago. 2006.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Educação e Trabalho Rural: um olhar sobre a Educação do Campo no Município de Serra Negra do Norte**. 2007. 62f. Monografia (Especialização em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal Rural do Semiárido, Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2007.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Saberes e perspectivas dos docentes em torno do currículo de uma escola pública rural do RN**. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO, Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam, São Paulo: Moderna, 2004.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, L. S. Problemas do Método. *In*: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 41-53.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO 01 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA CIDA

Sequência didática

1 – IDENTIFICAÇÃO

- Área do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias
- Tema: Território, Identidade e Cidadania.
- Núcleo: Políticas Públicas, Gestão, Organização e Controle Social do/no Campo.
- Público-alvo: Jovens e adultos na faixa etária de 18 a 29 anos de anos
- Tempo estimado: 8 aulas

2- OBJETIVOS

2.2 - Objetivo Geral:

- Refletir sobre a importância das políticas públicas para o exercício da cidadania e a promoção do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial na comunidade de Boi Selado.

2.2- Objetivos Específicos:

- Identificar a relação entre as políticas públicas e sua interferência no exercício da cidadania;
- Reconhecer em imagens e fotos de tempos diferentes as mudanças ocorridas no espaço urbano da comunidade;
- Analisar o processo de construção da identidade de um povo sua história, os valores e seus costumes.

3.CONTEÚDOS

- Leitura de textos de natureza diversa: imagem, poema, científico e literário;
- Produção de texto;

- Características do lugar como: espaço territorial e suas transformações, fatos e sujeitos históricos e suas relações com o tempo.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

- Leitura compartilhada de textos literários;
- Leitura e discussão de texto sobre o tema Território, Identidade e Cidadania;
- Exposição dialogada sobre “TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE”;
- Exposição em slides de fotos antigas que retratem as transformações ocorridas no espaço territorial da comunidade de Boi Selado ao longo dos tempos;
- Exibição do filme Narradores de Javé;
- Aula passeio para organização de um documentário sobre o Território, Identidade e Cidadania, do eixo: Políticas Públicas, Gestão, Organização e Controle Social do/no Campo;
- Fechamento das atividades com a exibição do documentário produzido a partir da aula passeio e das entrevistas.

5. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

1ª Etapa – Políticas pública

1º momento:

- Acolher dos educandos com uma mensagem, após acolhida realizar uma leitura compartilhada realizada pelo (a) professor (a) do texto “Abra os olhos para o que você tem de bom” de Maria Salette e em seguida uma roda de conversa sobre o texto lido.

2º momento:

- Distribuição do texto “O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realida-

de” de Elenaldo Celso Teixeira;

- Leitura coletiva do tópico “Compreender “Políticas Públicas”
- Organizar a turma em círculo para debater o texto lido.

3º momento:

- Dividir a turma em grupo;
- Distribuir entre os grupos as seguintes tarefas:
 1. Leitura do tópico “*Políticas Públicas Municipais*”:
 2. Selecionar pontos importantes do texto;
 3. Socializar para a turma o entendimento do grupo.

4º momento:

- Distribuir entre os grupos de estudo algumas imagens que retratam a falta de políticas públicas mais efetivas;
- Solicitar que cada grupo identifique os seguintes pontos:
 1. O que as imagens retratam;
 2. Existe a falta de políticas públicas?
 3. Descrever algumas políticas públicas para solucionar os problemas evidenciados nas imagens
- Em grupo converse sobre as políticas públicas existem no município e na comunidade de Boi Selado;
- De acordo com o entendimento do grupo cite as políticas públicas existente na comunidade.

2ª Etapa – *Apreciação de imagens e fotos*

1º momento:

- Acolhida dos estudantes
- Exposição de fotos que retratem as transformações ocorridas no espaço territorial da comunidade de Boi Selado ao longo dos tempos;
- Solicitar aos estudantes identifiquem os espaços apresentados nas fotos.

2º momento:

- Exposição dialogada através de slides do texto “TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE”
- Estudo do texto através de questionários.

3º momento:

- Exibição do filme “Narradores de Javé”.

4º momento:

- Debater sobre alguns importantes apresentado no filme.

3ª Etapa –Aula passeio

1º momento:

- Apresentação para os estudantes o roteiro da aula passeio;
- Solicitar aos estudantes que observem pontos durante o passeio:
 1. O espaço territorial da comunidade;
 2. As transformações ocorridas ao longo do tempo;

2º momento:

- Visitas alguns pontos da comunidade como:
 1. Local onde foi construído o reservatório d’água da comunidade;
 2. Praça pública;
 3. Igreja católica;
 4. Antigo posto da TELERN, que hoje funciona o posto dos correios;
 5. Posto de saúde
 6. A fazenda onde mora a neta de Damiao Carneiro fundador da capela de Nossa Senhora da Guia;
 7. A gruta de Nossa Senhora de Lourdes;
 8. A panificadora São Francisco;
 9. Construção da igreja evangélica;
 10. O local da antiga estrada de acesso da escola a comunidade.

- Realização de entrevistas com:
 - a) A senhora Ana Damiao neta de Damiao Carneiro fundador da capela de Nossa Senhora da Guia;
 - b) Maria Da guia de Vasconcelos Brito técnica de enfermagem que atua há mais tempo no posto de saúde da comunidade.

4ª Etapa – *Análise das informações da aula passeio*

1º momento:

- Acolhida dos estudantes
- INTEGRAÇÃO DE SABERES - realizar atividades de diálogo para construção de Saberes Integrados através das seguintes atividades:
 1. Discutir noções de cartografia e plantas baixas;
 2. Trabalho e produção textual escrita, com o intuito de responder aos pontos analisados no trajeto visitado pelos estudantes durante aula passeio;
 3. Sugerir que os/as educandos/ as sejam organizados em grupos para aprofundar as atividades referentes ao estudo do espaço geográfico da escola e de seu entorno, do meio ambiente natural e social da escola;
 4. Atividades de organização dos dados sobre o espaço geográfico da escola.

2º momento:

- Desenho do mapa do local (escola e seu entorno), atentando para o registro das dimensões e distâncias observadas e a proporcionalidade em uma escala pré-definida;
- Elaboração de texto escrito sobre a história do lugar, organizado a partir das entrevistas realizadas durante aula passeio;
- Desenho do croqui dos prédios escolares, observando (posicionamento em relação aos pontos Norte, Sul, Leste e Oeste).

3º momento:

- Retomar com os educandos os seguintes pontos:
 1. O estudo da vegetação (tipo, quantidade, características)
Caracterização do solo (perfil do solo; microfauna; cobertura vegetal);
 2. Observação: caso a escola não possua espaço com área verde, buscar desenvolver a atividade num bosque, terreno próximo à escola, vizinhos, etc.

3º momento:

- Fechamento das atividades com a exibição do documentário produzido a partir da aula passeio e das entrevistas.

6. RECURSOS DIDÁTICOS:

- Projeto de mídia;
- Câmara digital;
- Caderno;
- Canetas;
- Computador;
- Textos xerocados;
- Quadro branco

7. AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados com atividades escritas em grupos e individuais, de acordo com as atividades propostas no plano de aula.

8. RESULTADOS ALCANÇADOS

Relato de uma experiência de Sequência Didática realizada com os alunos dos Projovem Campo Saberes da Terra

Durante as atividades propostas dentro da sequência didá-

tica que teve como tema: Território, Identidade e Cidadania para o público-alvo: Jovens e adultos e o principal objetivo foi refletir sobre a importância das políticas públicas para o exercício da cidadania e a promoção do desenvolvimento sustentável com enfoque territorial na comunidade de Boi Selado.

Foram realizadas um conjunto de atividades que privilegiou aos estudantes realização de estudos de textos diversificados, exibição do filme *Narradores de Javé*, aula passeio para organização de um documentário sobre o Território, Identidade e Cidadania, do eixo: Políticas Públicas, Gestão, Organização e Controle Social do/no Campo, realização de entrevistas com: A senhora Ana Damiao neta de Damiao Carneiro fundador da capela de Nossa Senhora da Guia e Maria Da guia de Vasconcelos Brito técnica de enfermagem que atua há mais tempo no posto de saúde da comunidade, exibição do documentário produzido a partir da aula passeio e das entrevistas, visitas alguns pontos da comunidade como: Local onde foi construído o reservatório d'água da comunidade; Praça pública; Igreja católica; Antigo posto da TELERN, que hoje funciona o posto dos correios; Posto de saúde; A fazenda onde mora a neta de Damiao Carneiro fundador da capela de Nossa Senhora da Guia; A gruta de Nossa Senhora de Lourdes; A panificadora São Francisco; Construção da igreja evangélica.

As atividades proporcionadas dentre da sequência didática e as vivências em sala aula e fora dela levou o estudante a compreender a história da ocupação do território local, sua identidade e seu papel como cidadão de através do debate da mobilização reivindicar seus direitos a saúde, educação, lazer e o bem-estar.

Foi através da integração de saberes foi possível proporcionar a cada estudante uma aprendizagem significativa.

Algumas das estratégias de ensino usadas tanto em sala de aula e fora dela cumprir com seu papel de fornecer elementos para o processo avaliativo dos estudantes através de debates, nas aulas passeio e nas entrevistas com permitiram aos estudantes exercitarem e exporem suas ideias e pensamentos, estudantes conheceram um pouco da história da comunidade e refletiram sobre sua realidade.

9. REFERÊNCIAS

ARMÊNIO Bello Schmidt, LIMA Sara de Oliveira Silva, SECHIM Wanessa Zavarese Agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação:.- Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

ARMÊNIO Bello Schmidt, LIMA Sara de Oliveira Silva, SECHIM Wanessa Zavarese. Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação:.- Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

ARMÊNIO Bello Schmidt, LIMA Sara de Oliveira Silva, SECHIM Wanessa Zavarese. Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial: caderno pedagógico educadoras e educadores / Coordenação:.- Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

GEHLEN, Ivaldo. Identidade estigmatizada e cidadania excluída: a trajetória cabocla. In Zarth, P. A. et al. Os caminhos da exclusão social. Ijuí: UNIJUI, 1998, pp.121-141.

SANTOS, M. Helena C., “Avaliação PolíticoInstitucional do Proálcool: Grupos de Interesse e Conflito Interburocrático” in Planejamento e Políticas Públicas, No. 1, junho 1989.

PORTAL do Ministério da Educação - MEC. PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article>. Acesso em: 18 Set. 2014.

ANEXO 02 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA JOSY

Turma Sementeira no Povoado da Cruz

1) Tema: Cidadania – organização social e políticas públicas.

2) Justificativa:

A análise das políticas públicas implementadas na sociedade, sendo as mesmas importantes para o homem do campo, cidadão de direito, o qual se faz necessário compreender de forma eficaz, os serviços que sejam prestados. Que os mesmos sejam oferecidos com qualidade e que proporcione o impacto positivo na sociedade,

3) Objetivo Geral

A partir do conhecimento do educando sobre o seu local de moradia, fazer um levantamento sobre as políticas públicas existente na comunidade e posteriormente volta-se mais especificamente para saúde pública.

Objetivos específicos:

Discutir sobre parceria entre o estado e a sociedade na resolução dos problemas nacionais relativos à área social, em especial da saúde.

Analisar a prestação de serviço oferecida no Brasil e na comunidade.

Entender a importância de participação da sociedade na utilização dos recursos públicos.

4) Nível de escolaridade – EJA nível II

5) Conteúdos abordados

Linguagens de suas tecnologias: Utilização dos diversos

padrões lingüísticos, gênero textual oral e escrito

Ciências humanas: A percepção da condição de cidadão pela população do campo

Ciências naturais: Estudar alguns tipos de câncer e suas conseqüências, (prevenção do câncer de boca, próstata e colo do útero).

Ciências agrárias: Estabelecer relação entre a qualidade de vida saúde e meio ambiente.

6) Tempo de duração: duas semanas

7) Metodologia

Desenvolvimento do conteúdo junto a todos os professores com os alunos, através de textos, pesquisas na comunidade, relatos de vida. Posteriormente uma palestra ministrada pelo enfermeiro Hitley Xavier, enfermeiro e professor da ETEF, aberta a comunidade, a qual abordou a realidade vivenciada pelos membros da comunidade, com os seguintes temas: saúde bucal, saúde do homem e da mulher, identificação de problemas e possíveis estratégias de superação.

8) Recursos pedagógicos

Textos;

Lápis de quadro;

Data show;

Imagens;

Vídeos.

9) Avaliação dos alunos

Continuamente a partir de observações feitas pelos professores.

10) Avaliação dos professores

Dialogo entre os professores e os alunos sobre o trabalho realizado junto aos mesmos.

ANEXO 03 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA MARIA

UM ESPAÇO VERDE NA ESCOLA ARTUR DIAS

Este trabalho consiste num relato de uma experiência de horta escolar vivenciada pelos alunos do 1º, 2º e 3º (turma multiseriada) da Escola Municipal Artur Dias Ferreira, escola essa que fica localizada na zona rural do município de Serra de São Bento- RN.

Este projeto teve início no primeiro semestre de 2015 e, com duração de três meses, objetivando-se: Usufruir da horta enquanto ferramenta pedagógica no auxílio à reintegração social e ambiental dos sujeitos envolvidos e, contribuir efetivamente na mudança de hábitos alimentares dos educandos, assim como, desenvolver um trabalho interdisciplinar de forma significativa para os alunos do campo, partindo da realidade dos mesmos; como também desfrutar da horta para assuntos educacionais e sociais com foco na sustentabilidade; ensinando técnicas de cultura orgânica.

O projeto surgiu a partir de contarmos que a maioria dos alunos não comiam da merenda escolar, quando tinha em seu cardápio verduras, mais precisamente na sopa sempre desperdiçava e, sempre traziam como lanche: pipocas, refrigerantes e doces. Partindo desse fato, sentimos a necessidade de realizar um trabalho sobre alimentação saudáveis, dando ênfase aos as frutas e verduras. A partir desse fato, decidimos desenvolver um trabalho prático, na qual as crianças pudessem ser protagonistas desse processo de ensino e aprendizagem, onde cultivassem hortaliças e aprendessem alguns cuidados com o meio ambiente e a partir dessa prática passassem a consumir uma alimentação mais saudável.

O trabalho foi elaborado e executado de forma interdisciplinar. Pois a partir da elaboração o projeto, começamos as discussões, foi usada uma técnica bem eficaz que instigou a participação das crianças. A turma foi dividida em três grupos, que damos o nome de equipes, cada equipe escolhia uma cor e um nome pra seu grupo, bem como um símbolo. Dessa forma, decidiram que as equipes se chamariam; terra, vento e água, tendo as seguintes cores: verde, azul e marrom. Quando iniciemos os trabalhos em sala de aula, com uma forma diferenciada de alfabetizar, através de palavras geradoras, logo decidimos o local a ser plantado e, de imediato o que íamos cultivar, preparamos um canteiro e fomos a campo plantar coentro e alface, por ser uma hortaliça rápida e fácil de cultivar. Ao preparar o canteiro, dividimos em três partes, sendo nomeado com os nomes escolhidos pelas crianças, cada dia uma equipe era incumbida de cultivar e, uma pessoa de cada equipe era responsável para fazer um relatório e ler para os colegas.

Mediante a isso, as crianças desenvolviam práticas de escrita e leitura, pois ao chegar em sala de aula, compartilhava com os demais alunos, numa leitura coletiva. Com esse projeto, conseguimos trabalhar todas as áreas do conhecimentos com aulas dinâmicas e vivas, desenvolvida de forma interdisciplinar. Através do projeto, foram trabalhados os seguintes conteúdos: palavras, sílabas, acentuação, produção de textos, ortografia, poemas, números, quantidades, as quatro operações, situação problemas, sistema monetário, geometria, noções de grandezas, calendário tipo de solo, os vegetais, alimentação saudável, a vida do homem do campo, tipos de paisagem, agricultura familiar dentre outros conteúdos, sendo sistematizado da seguinte forma: roda de conversa, discussão em grupos, trabalhos de pesquisa, aula de campo, leituras diversas, construção de cartaz, aulas práticas, aula passeio,

atividade com pinturas, apresentação de trabalhos, atividades xerocopiadas e outras.

Diante da execução do projeto, observávamos a empolgação das crianças, tornando-se as aulas interativas e significativas para os mesmos, de modo que ao poucos iam assimilando os conteúdos e se divertiam com as aulas. Cuidavam com muito amor dos coentros e alface. Quando chegou o tempo da colheita, as próprias crianças vendiam os alface e coentros para os seus familiares, ofereciam e os pais vinham comprar, a partir daí, confeccionamos uma caixinha para guardar o dinheiro, quando tínhamos trinta e cinco reais, decidimos comprar pipocas e balas para serem vendidos na hora do lanche da escola, já que gostavam tanto. As crianças pediam dinheiro aos seus pais e compravam.

Desta forma trabalhávamos o sistema monetário, cálculos, trocos, lucro. Quando conseguimos o dobro do valor que tínhamos, decidimos fazer uma aula passeio: ir até a cidade vizinha Passa e fica, com o objetivo de conhecer uma quitanda, espaço esse que vendia frutas e todo o tipo de verduras, e lá dávamos continuidade falando dos benefícios das frutas e verduras para o nosso corpo, e posteriormente mudar nossos hábitos alimentares, propósito maior do projeto. E assim fomos. Cada criança ganhou cinco reais para poder gastar, comprar algo na quitanda, os pais todos empolgados também acompanhavam e faziam compra com as crianças, enquanto outras faziam um trabalho de pesquisa com o dono da quitanda. Foi um dia muito legal, de muito aprendizado para as crianças.

A partir desse passeio, iniciamos o trabalho em sala de aula e percebemos o quanto foi positivo. Realizamos uma palestra com os pais e convidamos a nutricionista para falar sobre a alimentação e nutrição e foi uma palestra bem positiva. Assim aconteceu. E percebemos através desse trabalho, que os pais passaram a man-

dar um lanche mais saudável: um suco natural, frutas e tiraram aqueles que não eram tão nutritivos.

O recurso utilizado na realização desse projeto foi: papel, cartolinas, lápis, régua, tesouras, cola, rótulos, sementes, cédulas, garrafas, cadernos, pen-drive, máquina digital, pá, enxada, agudador etc.

Os alunos foram avaliados de forma contínua, observando a participação, comportamento e desenvolvimento ao longo da execução do projeto, assim como foi feita uma auto avaliação do trabalho, e pude perceber a relevância do trabalho, de modo que supriu as expectativas, atingindo os objetivos desejados. Durante a realização do projeto é percebido a satisfação dos alunos, com essa nova metodologia de trabalho, uma ferramenta positiva, que contribuiu para a melhoria da alimentação das crianças e ajudou no processo de ensino e aprendizagem. Passaram a gostar mais de ler e escrever, com aulas teóricas e práticas.

Portanto, diante do trabalho realizado conseguiu-se alcançar os objetivos previstos, além de se ter realizado um trabalho pedagógico, que ajudou na aprendizagem por parte do alunado, proporcionando-lhes aulas mais interativas, mais significativas, os alunos puderam perceber a importância de cultivar hortaliças alimentar de forma mais saudável.

ANEXO 04 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR NETINHO

**Tema: Projeto trabalhando patrimônio histórico
na comunidade Boi Selado/RN**

Escola: E. E. Professora Maria das Graças Silva Germano

Professor: José de Souza Neto

Duração da atividade: 4 horas-aula

Ano: EJA-Projovem Campo-Saberes da Terra

Ensino Fundamental

Disciplina: Ciências Humanas(História)

Justificativa: Este projeto consiste em mostrar a questão da preservação do patrimônio histórico no qual se destaca o papel da sociedade na conscientização e preservação do mesmo. Mas para que este processo seja efetivado com sucesso, é necessária a manutenção e conscientização da população para que as gerações futuras possam visibilizar os traços deixados pela nossas gerações antecessoras. uma utilização própria do espaço ou formas específicas de enterramentos

Objetivo Geral: Sensibilizar e promover a compreensão da importância do processo de preservação do Patrimônio Histórico de um povo.

Objetivos específicos:

- Levar o aluno a compreender a importância do Patrimônio Histórico.
- Familiarizar o aluno com arquivos que fala do Patrimônio Histórico do Município de Jucurutu.
- Sensibilizar o aluno para a valorização do Patrimônio Histórico Local, com imagens que represente o patrimônio da Comunidade.

Conteúdos:

- Patrimônio Histórico(texto extraído do site brasil escola);
- Cidades Históricas (São Rafael antes da barragem, vídeo youtube);
- Memória e Patrimônio Arqueológico: Pinturas Rupestres na Comunidade de BoiSelado-1970 A 2000(TCC apresentado na UERN por José de Souza Neto, 2010); - Imagens da comunidade(fotos antigas e atuais

Metodologia:

1. Leitura e discussão do texto extraído do site <http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>.
2. Após a leitura propor um debate fazendo alguns questionamentos aos alunos a respeito do texto.
3. Propor aos alunos que em silêncio e de olhos fechados pensem em algum lugar que costumavam ir quando pequenos. Como viam esse lugar? Após alguns momentos, pedir que eles(alunos) escrevam um pequeno texto relatando suas lembranças. É importante que se faça uma pequena exposição desses relatos na sala, para que os colegas possam analisar cada lembrança e identifica-las dentro de seu contexto histórico (patrimônio histórico)
4. Em seguida, dispor a sala em duplas, escolhidas por meio de sorteio. Como tarefa, pesquisar in-loco alguns patrimônios históricos local como também uma visita em toda comunidade para ver como está a preservação das construções antigas; se estão em perfeito estado de conservação ou não e fotografando-as. Durante a pesquisa os alunos deverão fazer uma análise desses documentos relatando suas conclusões a respeito do patrimônio Histórico local.
5. Para concluir, os alunos deverão apresentarem suas produções feitas através das análises produzidas a respeito dos documentos pesquisados e será em forma de seminário (com a utilização de retro projetor ou data show se o caso) . Depois da apresentação os alunos se reunirão em um círculo para que possa debater e falar sobre a atividade, se con-

cordam com a forma de foi feito o trabalho. Quais foram os obstáculos que enfrentaram para realizar a pesquisa? E assim o debate é finalizado com as considerações finais do professor a respeito do tema trabalhado.

Recursos: Textos impressos, Xérox, Máquina fotográfica, Data show, Retroprojeter, Documentos de Arquivos, Análise bibliográfica

Avaliação: Será obedecido os seguintes critérios, como os índices de envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas no decorrer das aulas como também o empenho deles no reconhecimento da importância de se preservar o Patrimônio Histórico.

Auto avaliação do professor: Momento de reflexão das práticas pedagógicas aplicadas durante o projeto acima descrito, para que possamos melhorar cada vez mais e visando assim um avanço no processo e ensino e aprendizagem do processo educacional.

Referências Bibliográficas:

BRASIL, Ministério da educação; Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília 1997.

LE GOFF, Jaques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão, 4 ed. Campinas/SP: editora da UNICAMP, 1996

OLIVEIRA, de Batista Félix Almir, Patrimônio, Memória e Ensino de História Referencias

Site:

<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>, acessado em 02 de Julho de 2016.

ANEXO 05 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA DIANA

**GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA-SEEC
PROGRAMA PROJOVEM CAMPO-SABERES DA TERRA
11ºDIRED-ASSÛ/RN
ESCOLA MUNICIPAL HERMENEGILDO BEZERRA DE
OLIVEIRA
TURMA: PRIMAVERA**

Professora: Adriana Fernandes de Medeiros Costa

Disciplina: Ciências Naturais

Projeto: Semeando Saberes Medicinais da Caatinga.

Justificativa: Sabe-se que as plantas são importantes para o ser humano. Com esta certeza achamos necessário despertar nos alunos a prática de utilização das plantas, como meio de cura de doenças, bem como identificar seu nome, origem, genealogia e ambiente de cultivo. Porém nos dias de hoje, nem todas as pessoas sabem utilizar as plantas para consumo próprio por falta de informação. Portanto, esse projeto visa contribuir na melhoria da qualidade de vida dos educandos e de seus familiares, bem como levar os mesmos a conhecer a flora da região da caatinga onde os mesmos vivem e a riqueza que as plantas possuem.

Objetivos:

Conhecer as plantas medicinais da região da caatinga;

- Despertar amor e respeito pelas plantas;
- Saber as aplicabilidades das plantas em nossa região (Nordeste);
- Interessar-se pelo conhecimento das plantas, semen-

tes, raízes, folhas, caules e etc.;

- Permitir que a experiência seja compartilhada, buscando melhorar a qualidade de vida, preservando a saúde.

Nível de Escolaridades dos Alunos: Alunos de uma turma multisseriada da EJA do Programa Projovem Campo Saberes da Terra (6º ao 8º ano).

Conteúdos Abordados: Quais as plantas medicinais que conheço? Qual a importância das plantas medicinais? Como utilizá-las de maneira adequada? O Reino das Plantas – Algas pluricelulares e briófitas.

Áreas de conhecimento: Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Matemática. Temas Transversais (Saúde e Cidadania).

Tempo de Duração: 01/07 à 11/07/2014.

Metodologia:

No primeiro momento a professora fez a apresentação do projeto (data show) e problematizou o assunto através de um círculo de diálogo, onde conversou com os alunos sobre plantas com qualidades curativas e encaminhamento de uma Pesquisa de Campo em grupo para que os alunos pesquisassem sobre as plantas medicinais que existem na região que residem. A turma fará uma coleta de plantas na comunidade, identificando os vegetais e procedendo à secagem, que pode ser feita com as plantas espalhadas sobre jornais, à sombra, com ventilação, ou no sistema de varal na própria sala de aula. Quando as plantas estiverem quebradiças devem ser acondicionadas em vidros com tampa e rótulo contendo; nome das plantas, para que serve, modo de usá-la e data de secagem. Confeccionar um painel para a divulgação de receitas de remédios caseiros (Destacar as principais plantas (ervas) medicinais).

Duração: 01/07 à 11/07/2014.

Recursos Pedagógicos: Livros Didáticos, quadro branco, pincel, computador (internet), cadernos, lápis, tesoura, papel madeira, data show.

Avaliação do Professor:

A avaliação aconteceu de forma reflexiva durante todo o processo da execução do plano, levando em consideração o desempenho na capacidade de descobertas, de analisar, comparar, criticar e interpretar fatos e situações. Na medida em que eu fui percebendo as dificuldades, tanto minha, quanto dos alunos, busquei melhorar a metodologia para um melhor resultado. O que mim deixou muito feliz em particular foi que ao final deste projeto os educandos se mostraram mais esclarecidos sobre como usar as plantas medicinais, que compreenderam que algumas plantas têm efeito colateral e que se usarem em excesso sem conhecê-la bem poderá prejudicar a saúde. Com isso, constatei que o “Projeto: Semeando Saberes Medicinais da Caatinga” mostra-se como uma estratégia motivadora e enriquecedora para aquisição de novos conhecimentos. Além de ser um grande estímulo à pesquisa, foge da rotina diária da sala de aula. Esse tipo de evento enfoca a participação do aluno no qual deixa de ser apenas um observador, para tornar-se um agente transmissor do conhecimento produzido durante a elaboração do projeto e serve como instrumento para aperfeiçoamento, enriquecimento e também como caminho para transformar conhecimentos empíricos em conhecimentos científicos.

Referências:

Biazzì, E. S. O Maravilhoso poder das Plantas. Ed. Casa Publicadora Brasileira, São Paulo, 2005. **BRITO**, A. L. O. Principais Cuidados no Cultivo, Manipulação de Plantas Medicinais. Erros e Problemas mais Comuns. Bahia, 1999 Disponível em. Acesso em 14/05/2007.

**Cadernos Coleção dos Cadernos Pedagógicos do Programa
Projovem Campo Saberes da Terra.**

<http://sites.google.com/site/plantasmedicinaisdaamazonia/> Acesso em: 02/07/2014

ANEXO 06 – RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA PÉROLA

Tema: Projeto Construindo Cidadania na Escola e Conhecendo o poder Legislativo

Justificativa: Este projeto consiste em mostrar para os nossos educandos a importância do seu papel enquanto cidadão que escolhe seus representantes para o poder legislativo, conscientizando os mesmo que não devemos vender nosso voto e que o voto é uma arma pela qual podemos decidir o futuro da nossa cidade e que também podemos fiscalizar aqueles que elegemos para nos representar além disso são através da câmara legislativa que são elaboradas as leis que regem o nosso município, estado e país. Que eles ao exercerem a cidadania estão também contribuindo pra o fortalecimento da democracia.

Objetivos: Conscientizar os educandos a respeito da importância do papel desempenhado pelos vereadores na elaboração e aprovação de projetos na câmara legislativa.

Mostrar a importância de se fiscalizar os trabalhos dos vereadores em prol da população.

Nível de escolaridade: Ensino fundamental 2

Conteúdos: áreas de conhecimentos ciências humanas (Historia e Geografia)

Democracia e cidadania

Pesquisar o papel dos vereadores na câmara Municipal;

O que precisa ser melhorado na sua comunidade;

Você como vereador que projeto elaboraria para ser aprovado na câmara em benefício de sua comunidade.

Tempo de Duração: 5 aulas

Metodologia: Aula expositiva sobre o papel do poder legislativo; Montagem de uma plenária da câmara dos vereadores onde cada aluno é um vereador e vai elaborar uma lei que será votada pelos demais membros onde as cinco primeiras leis mais votadas irão ser analisadas e aprovadas pelo prefeito. E o vereador que teve sua lei mais bem votada se torna o presidente da câmara e os demais serão vice-presidente, 1^a secretaria, 2^a secretaria e 1^a tesoureira.

Avaliação: continua e processual além de que os próprios alunos se auto avaliaram em relação às leis elaboradas pelos mesmos quais pensaram em benefício próprio e quais pensou no contexto da comunidade.

Auto avaliação do professor: esse é um momento através do qual podemos observar o nosso trabalho e o quanto ficamos felizes em esta esclarecendo para os nossos alunos o seu papel enquanto cidadão. Sinto-me gratificada percebendo que nosso trabalho teve êxito, mas que sempre precisamos melhorar.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DE SIGILO

PESQUISA CIENTÍFICA EM NÍVEL DE DOUTORADO

TÍTULO: Concepções de Campo de professores em formação
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
E DE SIGILO

Parte I

Nome:
Idade:
Sexo: () feminino () masculino
Formação:
Sugestão de apelido:
Vínculo empregatício:
Tempo de experiência profissional na docência:
Tempo de experiência profissional na docência em Educação do Campo:

Parte II: Termo de Consentimento e Sigilo

- a) A presente pesquisa objetiva identificar e analisar a concepção de campo de professores em formação
- b) As informações construídas durante o desenvolvimento da entrevista, da análise do memorial e da técnica de grupo focal serão, exclusivamente, para fins acadêmicos;
- c) A privacidade dos entrevistados será preservada, de modo que os participantes da entrevista não terão suas identidades reveladas em hipótese alguma. Assim, em qualquer trabalho ou publicação de-

corrente da pesquisa os nomes e apelidos dos entrevistados serão substituídos por um código conhecido, exclusivamente, pela pesquisadora;

d) Os dados gerados por meio desse estudo serão guardados com absoluta confidencialidade e não serão disponibilizados para outros fins que não sejam publicações acadêmico-científicas.

e) **TERMO DE AUTORIZAÇÃO:**

Ciente dos termos contidos neste formulário, declaro concordar em participar deste estudo. E, através deste instrumento e da melhor forma de direito, autorizo a pesquisadora Kize Arachelli de Lira Silva, Pedagoga, RG 1.599.724/RN, a utilizar as informações construídas neste estudo em publicações científicas. Concedo também o direito de retenção das informações registradas e o uso delas para fins de ensino e divulgação científica, desde que mantido o absoluto sigilo sobre a minha identidade. Estou ciente que nada tenho a exigir de ressarcimento ou indenização pela minha participação na pesquisa.

_____, _____ de _____ de 2015.

De acordo, _____
(assinatura do participante da pesquisa)

APÊNDICE B – MARCOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

ANO	FATO	OBJETIVO
1891	A Carta Magna de 1891	A Carta Magna de 1891 silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.
1923	1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro	É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.
1934	Art. 156 da Constituição de 1934.	Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.
1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório	Tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese à preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.
1961	1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024/61	Mesmo o Brasil da década de 1960 sendo expressivamente agrário, a primeira LDB (nº 4.024/61) considera somente necessária, para as escolas ou centros de educação da “zona rural” (Artigo 105) uma adaptação do homem ao meio sem, entretanto, preocupar-se com as especificidades curriculares, da organização do trabalho pedagógico, do investimento, da infra-estrutura, entre outros aspectos.

1969	Emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967	<p>Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificavam-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos.</p>
1971	Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei n° 5692	<p>Estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional.</p> <p>À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9° da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido 31 de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.</p>
1997	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)	<p>Realizado em Luziânia, Goiás. Após esse Encontro, criou-se o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”. Estes são alguns dos principais fatos históricos que demarcam o início da luta por Educação do Campo, uma educação que seja voltada para os povos que constituem e dá vida ao campo brasileiro, respeitando suas identidades e modos de vida.</p>

1998	I Conferência Nacional de Educação no Campo Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, institui o PRONERA	A discussão principal, nesta Conferência, é como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses do campo.
2001	Portaria/Incra/nº 837	Incorporação do PRONERA ao INCRA.
2002	Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002:	Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

2004	Criação da SECADI/MEC	A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) é um órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004, durante a gestão do ministro Tarso Genro. Sua principal função é articular junto às três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB – Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – SESU) políticas públicas voltadas à ampliação do acesso a educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc.
	II Conferência Nacional da Educação do Campo	Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Programa Saberes da Terra e as Licenciaturas (2005-2006), cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”.
2005	Criação do Saberes da Terra	Início à execução do Projeto Piloto do Programa Saberes da Terra (Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares) em 12 Unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC), passando em 2007, sob Medida Provisória nº 411/07, a ser modalidade Projovem Campo Saberes da Terra, vinculado ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJovem, que objetiva promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão.
2006	Resolução CNE/CEB. n. 01, de 15 de março de 2006	Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Diário Oficial da União, Brasília: 2006.
2007	Portaria MEC nº 1.258/07	Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC para a elaboração de políticas públicas em educação do campo.
2008	Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008:	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Pela primeira vez num documento normativo aparece a denominação “Educação do Campo”.

2009	Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009:	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
2010	Decreto N°7. 352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. É materializada no escopo do Estado brasileiro a política pública (permanente) de Educação do Campo.
2012	LEI Nº 12.695, de 25 de julho de 2012.	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os pólos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. (SECADI, 2012)
	RESOLUÇÃO nº 48, de 2 de outubro de 2012	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros aos estados, municípios e Distrito Federal para manutenção de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos, a partir do exercício 2012.

2013	<p>Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação – MEC.</p> <p>Portaria MEC nº 86 de 02 de fevereiro de 2013 e a Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013.</p>	<p>A Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, do Ministério da Educação - MEC, institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), considerando as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, voltadas para a Educação do Campo, com os seguintes eixos: Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II - Formação de Professores; Eixo III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e; Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.</p> <p>Institui o Programa Escola da Terra, lançado pelo Governo Federal, que define as ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.</p>
2014	A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014	A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

2015	<p>Resolução MEC/CNE n° 02/2015</p> <p>III Seminário Nacional do FONEC</p> <p>II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (II ENERA)</p> <p>Portaria MEC n° 948, de 21 de setembro de 2015</p>	<p>Julho. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.</p> <p>Agosto. Necessidade de lutar pela manutenção das políticas públicas conquistadas.</p> <p>21 a 25 de Setembro, em Luziânia/GO, com os lemas “Fechar escola é crime” e “Educação não é mercadoria”.</p> <p>Institui Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo. Resolve: Art. 1º Fica instituído o Grupo de Trabalho - GT de Política de Fortalecimento da Educação do Campo com a finalidade de: I - construir critérios técnicos para assegurar uma distribuição territorial e espacial das escolas do campo, compatíveis com as necessidades da população do campo; II - propor o aperfeiçoamento pedagógico das escolas do campo; e III - melhorar a articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, por meio do desenvolvimento de um programa de residência docente nas escolas do campo.</p>
------	--	--

Fonte: construída pela autora (2020).



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

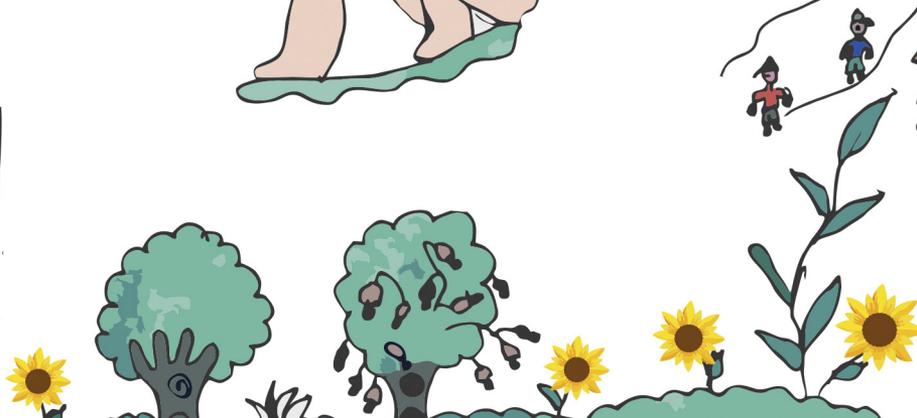
Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.





Doutora formada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2017, Mestra em Educação (2012) pelo PPGE/UFRN e Graduada em Pedagogia pela UFRN (2004).

É analista de extensão rural, exercendo a função de Pedagoga do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (EMATER-RN) e docente no Ensino Superior, na Graduação em Pedagogia. É conselheira do Comitê Gestor de Educação do Campo no Rio Grande do Norte (COGEC-RN) representando a EMATER-RN. Também atua em processos de formação continuada de professores da rede de educação básica no RN.



Este livro busca contribuir com a produção de conhecimentos na área da Educação do Campo numa perspectiva de afirmação do direito à educação dos povos do campo. Entre as várias questões sobre a Educação do Campo, está a discussão sobre os processos formativos dos profissionais que atuam nas escolas do campo. A presente obra se organiza em torno de um diálogo cuidadoso com profissionais buscando compreender as concepções sobre “campo” que estruturam e organizam as suas respectivas práticas pedagógicas. Ao trazer as histórias, concepções e diálogo com as práticas dos professores de escolas do campo do estado do Rio Grande do Norte, esta obra apresenta todos os fatores que se digladiam e se contraditam na construção de uma outra educação, nas marcas e cicatrizes que os profissionais revelam através das imagens, de seus memoriais, do diálogo nos grupos focais e em seus relatos de experiências.



ISBN 978-65-86293-80-7



9 786586 293807 >



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias