



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES

**[ENTRE]TECENDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AVANÇOS E LIMITES DO PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA* NO MUNICÍPIO
DE IGARASSU – UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA**

RECIFE

2019



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES

**[ENTRE]TECENDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AVANÇOS E LIMITES DO PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA* NO MUNICÍPIO
DE IGARASSU – UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco.

Orientador: Professor Doutor Moisés de Melo Santana

RECIFE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

A662e Arantes, Rigoberto Fúlvio de Melo
[Entre]tecendo olhares sobre a educação do campo: avanços
e limites do Programa Escola da Terra no município de Igarassu:
uma análise histórico-crítica / Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes. –
Recife, 2019.
201 f.: il.

Orientador(a): Moisés de Melo Santana.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-
Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife,
BR-PE, 2019.

Inclui referências e anexo(s).

1. Educação do campo 2. Programa Escola da Terra 3. Prática
pedagógica 4. Políticas educacionais I. Santana, Moisés de Melo, orient.
II. Título

CDD 370

RIGOBERTO FÚLVIO DE MELO ARANTES

**[ENTRE]TECENDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO:
AVANÇOS E LIMITES DO PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA* NO MUNICÍPIO
DE IGARASSU – UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco.
Linha de Pesquisa: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais

Dissertação aprovada pela banca examinadora em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Doutor Moisés de Melo Santana – Orientador

Doutora Maria Fernanda dos Santos Alencar – Examinadora Externa

Doutora Cibele Maria Lima Rodrigues – Examinadora Interna

*A minha filha querida, Luana Fabrícia Chamorro Arantes
A todas as camponesas / todos os camponeses que tombaram e as / os que permanecem firmes
na luta pela construção de um campo digno de se viver.*

AGRADECIMENTOS

À ancestralidade, que me fez chegar e viver este momento na luta por dias melhores;

À minha família, meus pais, Alzeny e Dagoberto, pelo apoio, paciência e incentivo incondicional às minhas escolhas; a meus irmãos – Rivane, Rosely e Ricardo –, pelas contribuições na minha formação; Rafael, que mesmo distante, emana uma energia que nos motiva; e Dorgival, pela juventude que nos [re]inventa; às sobrinhas – Aishá (afilhada), pela convivência regeneradora; Sophia, com seus dois aninhos de muita luz; e a que em breve chegará; a meu cunhado, Simão, pelas reflexões filosóficas; e às minhas cunhadas, Fabiana e Carla, pela escolha de compartilharem suas vidas conosco;

Às/Aos companheiras/os de luta de San Martín (adjacências) que, desde a adolescência, nos diversos grupos de Educação e Cultura Popular, moveram nossa inquietação por um mundo melhor;

À João Francisco de Souza (*in memoriam*) pelo acolhimento no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (NUPEP), pelos primeiros trabalhos de formação de professoras/es do campo em Pernambuco e no país e pelo eterno sentimento de nos provocar a SER MAIS;

Às/Aos educadoras/es populares e companheiras/os de luta, Danilson Pinto, Fernanda Alencar, Hilton Gomes, Jair Galvão, Karla Fornari de Souza e Rosângela Tenório, que, durante esses quinze anos, [re]construíram saberes e [re]inventaram nossas formas de intervir no mundo;

Ao Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC), pela disponibilização de documentos relativos ao Programa *Escola da Terra*, necessários a esta pesquisa;

Às/os trabalhadoras/es (docentes e equipe) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI), que, durante esses dois anos, nos ajudaram a problematizar e refletir sobre nossa *práxis*;

A Moisés de Melo Santana, pela forma de orientar que nos propiciou toda a liberdade e o estímulo necessários a um processo crítico de escrita;

À Cibele Rodrigues, pela disponibilidade de escuta, reflexão e construção de saberes;

À nossa turma (2017) pelas vivências, solidariedades, trocas e construções de saberes, na busca pela descolonização do poder, do saber e do ser; e

À Andreika Asseker Amarante; Suzana de Lima Ferreira; Aline Cecilia de Souza Ferreira; Hellen Caroliny Rodrigues Pina; Lucinéia Ferreira da Silva; Maria Edna Oliveira; e Sandra Regina Correia Cavalcante por suas contribuições para esta pesquisa, socializando suas histórias e [re]afirmando seus compromissos com a Educação do Campo.

RESUMO

[Entre]Tecendo Olhares sobre a Educação do Campo: avanços e limites do Programa Escola da Terra no Município de Igarassu – uma análise histórico-crítica insere-se na linha de pesquisa Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco – UFRPE/FUNDAJ. Partindo da compreensão de que a Educação do Campo, com lógica constitutiva divergente da capitalista e que envolve saberes, culturas e espaços-tempos próprios, visa ao desenvolvimento do campo a partir de seus sujeitos e à não desterritorialização, subalternização ou expropriação dos modos de existências deles, analisamos, nas perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular, as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo que participaram da segunda edição (2016) do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu. Para alcançar esse objetivo, propusemos, com o método do estudo de caso e as técnicas da Análise de Conteúdo, uma abordagem qualitativa tanto de objetos – documentos oficiais sobre as políticas educacionais do/para o campo e discursos resultantes de entrevistas – quanto de sujeitos – gestoras e educadoras – envolvidos na pesquisa. Elegemos, para o levantamento de unidades de significação/temáticas, entrevistas semiestruturadas; delas participaram gestoras da Secretaria de Educação do Município de Igarassu e cinco educadoras de escolas do campo indicadas para o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/as de Escolas do Campo e Quilombolas. Com essas entrevistas, analisamos, a partir das dimensões *avanço(s)* e *limite(s)*, as concepções de Educação do Campo e de realidade escolar; as identidades do/a educador/a do campo; as avaliações do Curso de Aperfeiçoamento e da construção dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica e as implicações delas na *práxis* pedagógica. Interessaram-nos, além da identificação de mudanças dessas concepções, identidades e avaliações, de um lado, as ações das instituições – Secretaria de Educação e escolas – às quais se vinculam as educadoras entrevistadas quanto à facilitação ou à restrição dessas mudanças nas práticas pedagógicas e, de outro, as formas como as próprias educadoras têm lidado com isso. Consideramos que os resultados dessas análises não apenas apontaram para a viabilidade de uma formação continuada futura para educadores/as do campo do Município de Igarassu alicerçada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular, com necessário diálogo entre essas teorias pedagógicas críticas e a Educação do Campo, como poderão contribuir com a luta por uma cultura que garanta alternativas ao modelo de desenvolvimento atual e que coopere com a construção de *outro* projeto de educação para *outra* sociedade.

Palavras-chave: Educação do Campo; Programa *Escola da Terra*; prática pedagógica; políticas educacionais.

ABSTRACT

[Between]Weaving Looks on the Countryside Education: advances and limits of the Earth School Program in the Municipality of Igarassu - a historical-critical analysis is inserted in the line of research Policies, Programs and Management of Educational and Cultural Processes of the Program of Post -Graduation in Education, Cultures and Identities of the Federal Rural University of Pernambuco and the Joaquim Nabuco Foundation - UFRPE/FUNDAJ. Bearing in mind that Countryside Education, with a divergent constitutive logic of the capitalist one and that it involves knowledge, cultures and space-times of its own, aims at the development of the field from its subjects and not at the non-deterritorialization, subalternization or expropriation of their way of living, we analyze, according to the perspectives of Historical-Critical Pedagogy and Popular Education perspectives, the changes provoked in the pedagogical practices of the rural educators who participated in the second edition (2016) of the School of Land Program in the Municipality of Igarassu. In order to reach this goal, we proposed, with the case study method and Content Analysis techniques, a qualitative approach both of objects - official documents about the educational policies of the field and speeches resulting from interviews- and subjects - managers and educators - involved in the research. It was chosen, for the survey of signification / thematic units, semi-structured interviews; managers of the Education Department of the Municipality of Igarassu and five educators of the countryside schools named for the Improvement Course in Countryside Education for Teachers of Schools of the Countryside and Quilombolas. These interviews were used to analyze, starting from advance(s) and limit(s)' dimensions, the concepts of Countryside Education and school reality; the identities of the rural educator; the evaluations of the Improvement Course and the construction of socio-political and pedagogical intervention projects and their implications in the pedagogical praxis. Besides the identification of changes in these conceptions, identities and evaluations we were interested in, on the one hand, the actions of the institutions - Secretariat of Education and schools - to which the educators interviewed are related to the facilitation or restriction of these changes in pedagogical practices and, on the other, the ways in which the educators themselves have dealt with it. We believe that the results of these analyzes not only pointed to the feasibility of future continuing education for educators in the Igarassu Municipality, based on the precepts of Historical-Critical Pedagogy and Popular Education, with a necessary dialogue between these critical pedagogical theories and the Countryside Education, but also to how they can contribute to the struggle for a culture that guarantees alternatives to the current development model and that cooperates with the construction of *another* education project for *another* society.

Keywords: Countryside Education; *Earth School* Program; pedagogical practice; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização das Escolas do Campo de Igarassu.....	74
Figura 2: Representação do Método Histórico-Crítico e dos Conteúdos Pedagógicos.....	78
Figura 3: Representação dos Polos Constituintes da Prática Pedagógica.....	92
Figura 4: Dimensões de uma Análise – Análise de Conteúdo.....	112
Figura 5: Mapa de João Teixeira Albernaz, o Velho (f. 1602-1666) – litoral da Paraíba a Pernambuco e Ilha de Itamaracá –, com esquemas de Melo (2011,p.4).....	120
Figura 6: Gravura de Frans Post, inserta no livro de Barleaus/Barléu e recuperada, dentre outras fontes, pela Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.....	122
Figura 7: Distribuição do cultivo de coco no Estado de Pernambuco (entre as áreas urbanas de Igarassu e Itapissuma).....	124
Figura 8: Faixa litorânea do Estado de Pernambuco, com destaque para o Município de Igarassu.....	126
Figura 9: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Estado de Pernambuco – IDH-M, 2010 (Melo,2014, p. 69).....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Políticas Públicas Hoje.....	54
Quadro 2: Legislação para a Educação e a Educação do Campo.....	58
Quadro 3: Políticas e Programas d[n]a Educação do Campo.....	61
Quadro 4: Diagnóstico das Escolas do Campo do Município de Igarassu (2017).....	132
Quadro 5: Síntese das informações sobre os sujeitos da pesquisa e os contextos de entrevistas.....	150
Quadro 6: Síntese da Unidade de Significação Gestão.....	157
Quadro 7: Síntese da Unidade de Significação Educadora.....	163
Quadro 8: Síntese da Unidade de Significação Educação do Campo.....	166
Quadro 9: Síntese da Unidade de Significação Curso de Aperfeiçoamento [avaliação].....	175
Quadro 10: Síntese da Unidade de Significação Projeto de Intervenção Sociopolítica e Pedagógica.....	181
Quadro 11: Síntese da Unidade de Significação Realidade Escolar.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Escolaridade das/dos Cursistas.....	69
Tabela 2: Vínculo das/dos Cursistas com a Rede de Ensino.....	70
Tabela 3: Sexo das/dos Cursistas.....	71
Tabela 4: Raça/Etnia das/dos Cursistas.....	71
Tabela 5: População por situação de domicílio e por unidade geográfica (1991, 200 e 2010).....	127
Tabela 6: Distribuição percentual da população por faixa etária de por situação de domicílio (2010).....	128

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPTRECE – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAp – Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/as de Escolas do Campo e Quilombolas

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

CAII – Companhia Agro-Industrial de Igarassu

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CFRs - Casas Familiares Rurais

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CPC – Centro Popular de Cultura

CUT – Central Única dos Trabalhadores

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

EMPB – Encontro Musical Paroquial do Bongi

EP – Educação Popular

ETA – Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos

FENADADOS – Federação dos Trabalhadores em Processamentos de Dados

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEPEC – Gerência de Políticas Educacionais da Educação do Campo

GRE – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES – Instituições de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSAF – Instituto Salesiano de Filosofia do Recife
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPLAN – Instituto de Planejamento
ITER – Instituto de Teologia do Recife
IVS – Índice de Vulnerabilidade Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NUPEFEC – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo
NUPEP – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e em Educação de Jovens e Adultos
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PHC – Pedagogia Histórico Crítica
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PQA – Paradigma da Questão Agrária
PQA – Paradigma da Questão Agrária
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROMATA – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RMN – Região Metropolitana Norte
SECAD – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
SEJUDH – Secretaria Executiva de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Pernambuco
SME – Secretaria Municipal de Educação
SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL – Superintendência do Desenvolvimento do Sul
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID – United States Agency International for Development

© índice de um texto não é somente um instrumento de referência: ele próprio é um texto,
um segundo texto que constitui o relevo (resto e aspereza) do primeiro,
o que há de delirante (de interrompido) na razão das frases.
Roland Barthes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	29
E ASSIM SE FEZ A EDUCAÇÃO DO CAMPO!	
1.1 [INTER]RELAÇÕES RURAL E CAMPO	29
1.2 DÉCADA DE 90: O BROTAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	34
1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA DECOLONIAL.....	39
1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS D[N]A EDUCAÇÃO	51
1.4.1 Políticas Públicas d[n]a Educação do Campo	56
1.4.2 Programa <i>Escola da Terra</i>	65
1.4.3 Programa <i>Escola da Terra</i> em Pernambuco e em Igarassu	67
CAPÍTULO 2	76
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS [INTER]RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
2.1 [ENTRE]TECENDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: POR UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	76
2.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	79
2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	96
CAPÍTULO 3	106
PELOS MEANDROS DA PESQUISA: PERCURSOS, DECURSOS E RECURSOS	
3.1 PROGRAMA <i>ESCOLA DA TERRA</i> EM IGARASSU: UM CASO EM ESTUDO	106
3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO	110
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA	118
3.3.1 Igarassu da(s) História(s) e das Memórias	118
3.3.2 Igarassu dos Cantos, Recantos e da(s) Cultura(s)	123

3.3.3 Igarassu da Cidade e do Campo: parte do caso em estudo	126
3.3.4 Igarassu das Gentes n[d]a Educação: ainda parte do caso em estudo ..	130
CAPÍTULO 4	144
CALEIDOSCÓPIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
4.1 ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	145
4.2 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO <i>GESTÃO</i>	150
4.3 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO <i>EDUCADORA</i>	158
4.4 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO <i>EDUCAÇÃO DO CAMPO</i>	165
4.5 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO <i>CURSO DE APERFEIÇOAMENTO</i>	167
4.6 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO <i>PROJETO</i> [PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICO E PEDAGÓGICO]	176
4.7 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO <i>REALIDADE ESCOLAR</i>	182
CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	187
REFERÊNCIAS	192
ANEXO	199

A Escola de meus Sonhos (Adilson de Apiaim)

A escola de meus sonhos
É aquela que respeita a existência,
faz renascer o brilho da esperança.
A escola de meus sonhos
É aquela que conecta sujeitos e
expectativas.
A escola de meus sonhos
É aquela que faz sentirmos prazer
de chegar e ocupar o latifúndio do
SABER.
A escola de meus sonhos
É aquela que meche com as nossas
inquietações e que nos faz ousar na arte
de PENSAR.
A escola de meus sonhos
É aquela que dialoga com as
necessidades
e reorganiza a nossa capacidade de
AGIR.
A escola de meus sonhos
É aquela que faz renascer as
emoções com prazer de APRENDER.
Na escola de meus sonhos
Não há lugar para o autoritarismo e
nem para paranóia do egoísmo.
A escola de meus sonhos
É aquela que tem todos como gente,
é humana, solidária e companheira.
A escola de meus sonhos

É aquela que aprende com o outro,
É aquela que constrói sua própria
caminhada.
A escola de meus sonhos
É verdadeira, honesta e expande a
arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.
A escola de meus sonhos
Não é essa que molda o ser humano,
mas capacita, interage e transforma o
SER.
A escola de meus sonhos
É aquela que ama seus agentes e
propicia alegria de ser gente.
A escola de meus sonhos
É mais do que escola, é mais que ler
e escrever, mas do que calcular a
realidade,
A escola de meus sonhos
É aquela que estimula a capacidade
de brincar, desenhar, pintar e esculpir a
vida.
A escola de meus sonhos
É aquela que cria e recria o mundo
para CRIAR e recriar a própria
existência.
É aquela que muda a lógica de viver e
conviver
A escola de meus sonhos
É aquela que aguça e transforma o
conteúdo e seu objeto.

INTRODUÇÃO

Como parte do reconhecimento de que a sociedade brasileira é marcada por desigualdades e tensões e de que barreiras de diferentes ordens (quase sempre fundadas no/pelo capitalismo) fazem emergir necessários projetos coletivos, dotados de sustentação ética e racional, a Educação do Campo ganha vulto no cenário brasileiro com a proposta de uma educação que respeite todas as formas e modalidades educacionais orientadas pela existência do campo não apenas como lugar de vida ou de relações vividas, mas, principalmente, como lugar de produção de um bem, inicialmente, impensado quando se trata de trabalho no campo: a cultura.

Acreditamos que é na capacidade do campo em produzir cultura que encontraremos o contraponto entre um lugar de criação do novo e um lugar somente de produção econômica. É no primeiro, nesse lugar de criação do novo e de produção cultural, que se inscrevem os sujeitos para os quais a importância da educação na sua formação atrela-se ao próprio desenvolvimento do campo e faz dele um lugar emancipatório, como território¹ de construções democráticas e solidárias, que se transformou no lugar que, para além das lutas pelo direito à terra, almeja o direito à educação, à saúde e a novas políticas culturais, econômicas e ambientais.

Com essa compreensão do campo como um território em disputa e de travessias, cabe destacar alguns avanços na política educacional construídos pela luta, organização, resistência e insistência dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores camponeses, como: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); o Programa Saberes da Terra (2002); o ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005,

¹ Reconhecemos a dificuldade de tratamento (consideradas múltiplas abordagens teóricas) dos conceitos de *lugar* (entre-lugar e não-lugar), *espaço* e *território*. Em função disso e, em especial, dos propósitos de nossa pesquisa, adotamos uma concepção de território que tem menos a ver com “espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias” ou com frações espaciais e mais, com espaços em que as relações sociais se constituem e são realizadas. Assim como Fernandes (2012, p. 746), entendemos o território/território camponês em suas várias escalas (unidade econômica, unidade familiar, unidade espacial/regional etc.), afinal, a “*unidade espacial* se transforma em *território camponês*, quando compreendemos que a *relação social* que constrói esse *espaço* é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da *família* e da *comunidade* é fundamental. A prática dessa relação social assegura a existência do território camponês, que, por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, mediante a resistência, por uma infinidade de culturas camponesas em todo o mundo, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas” (grifos do autor).

segunda edição em 2009); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e do tempo comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE); as Diretrizes Complementares que instituem normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do campo (2008); a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos pelo país afora; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2009); o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2012); e a Lei 12.960/2014, que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas.

Com os objetivos de apoiar técnica e financeiramente as federações para a implementação de uma política de Educação do Campo e de ampliar tanto o acesso às educações Básica e Superior quanto a qualificação delas, o PRONACAMPO foi organizado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e Infraestruturas Física e Tecnológica. É no primeiro desses eixos que foi instituído o Programa *Escola da Terra*. Esse Programa busca, de um lado, viabilizar o acesso e a permanência de estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades e, de outro, a melhoria das condições de aprendizagem desses estudantes, ainda que o atendimento a bom número de escolas do campo ou localizadas em comunidades quilombolas ocorra em turmas multisseriadas.

Dentre os objetivos do Programa *Escola da Terra*, estão a promoção de uma formação continuada específica de professoras/-es, a fim de que eles possam atender às necessidades de funcionamento das escolas do campo e daquelas escolas que se localizam em comunidades quilombolas; e a oferta de recursos didático-pedagógicos que privilegiem as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Apoiados nesses objetivos, entendemos que uma abordagem acerca da implementação da segunda edição (2016) desse Programa no Município de Igarassu, considerando-se a dimensão da prática pedagógica de educadoras/-es, a partir dos discursos das próprias educadoras do campo que participaram da edição e das gestoras da Secretaria de Educação (secretária e coordenadora/tutora) cooperará para uma reflexão sobre os *avanços* e os *limites* do Programa *Escola da Terra* para a política educacional do campo do Município de Igarassu.

Buscamos, também, com essa reflexão, ultrapassar os limites das formas de representação das identidades (individual, social e profissional) e de nomeação dessas/-es educadoras/-es como sujeitos de direito, pois entendemos que, para a garantia concreta de direitos, faz-se urgente a instituição de ações afirmativas e universalizantes (ainda que em respeito às especificidades) no contexto das políticas públicas. Isso implica afirmar que reconhecer um direito jurídico/constitucional (o direito dos povos do campo à educação) não faz dele algo efetivado, assim como reconhecer o dever do Estado em promover a Educação do Campo não sugere que ele realizará seu dever (o Estado só realizará esse dever, se os povos do campo se colocarem e se mantiverem em luta). É também por isso que palavras de ordem dos movimentos sociais do campo – “Educação do campo: direito nosso; dever do Estado” – têm passado por reelaboração – “Educação do campo: direito nosso e dever do Estado!” –, visto que se tem reconhecido que a Educação do Campo, tanto no que diz respeito às políticas públicas quanto aos direitos dos povos do campo, somente se concretizará com compromisso e mobilização desses povos em luta. Como nos faz lembrar Molina (2008: 27):

(...) lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Nesse momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se institui políticas enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade.

Reconhecemos, então, que a Educação do Campo se coloca também em luta – por esse direito de acesso ao conhecimento produzido e veiculado em sociedade e de questionamento da ordem dominante instituída – e procura, embora ainda ocorra prioritariamente na escola, descentrar-se de um espaço e encontrar o seu lugar, com lógica constitutiva própria e autônoma, que envolva saberes, conhecimentos, ciências, tecnologias, valores, culturas e tempos também próprios (divergente da lógica capitalista). Não deixamos, ainda, de reconhecer a legitimidade de programas, como o *Escola da Terra*, e de seus objetivos, observamos, entretanto, que, passados alguns anos de suas implementações, a maioria das políticas educacionais que têm sido efetivadas por intermédio deles são pontuais, temporárias e forjadas na modalidade de projetos (ou programas dos programas) que acontecem isoladamente, sem relações dialogais entre si, e que

acabam ora fragmentando ora compartimentando processos que deveriam ser articulados e permanentes.

É também nesse sentido que questionamos o caráter normativo do documento “oficial” (*Manual de Apresentação e de Gestão do Programa da Terra*) de etapas de desenvolvimento do Programa no Município de Igarassu e os conteúdos e estratégias dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica produzidos por educadoras do campo em formação (cf. capítulo 4), considerado um pretense distanciamento deles de uma formação inclusiva dos diferentes níveis (ontológicos e perceptivo-cognitivos) do sujeito e da realidade. Sabemos que as políticas públicas que dizem respeito à Educação do Campo são bastante recentes e, por isso, se encontram em processo e em transformação e que os sujeitos dessa educação marcam-se pela diversidade – caboclos, pescadores, ribeirinhos, assentados, acampados, quilombolas, indígenas, entre outros –, mas é preciso, como afirma Arroyo (*apud* Molina, 2008, p. 28), defender uma educação “como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo” e as trajetórias de seus sujeitos.

Resulta dessa defesa e do respeito a essas trajetórias um inquietar sobre quais mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo que participaram do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu, um dentre os cinco municípios do Estado de Pernambuco a participar das duas edições desse Programa. Com o intuito de responder a essa inquietação, propusemos, com o método do estudo de caso e as técnicas da Análise de Conteúdo, uma abordagem qualitativa tanto de objetos (documentos oficiais sobre as políticas educacionais do/para o campo e discursos resultantes de entrevistas) quanto dos sujeitos (gestoras e educadoras) envolvidos na pesquisa, que se alicerça em preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular. A partir das dimensões analíticas *avanço(s)* e *limite(s)*, da elaboração de quadros descritores e da definição de unidades de significação/temáticas relacionadas às concepções de Educação do Campo e de realidade escolar; às identidades do/a educador/a do campo; às avaliações do Curso de Aperfeiçoamento (CAp) e da construção dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica e as implicações delas na *práxis* pedagógica, buscamos situar, por meio de inferências, não apenas as narrativas das educadoras do campo de Igarassu entrevistadas (a entrevista semiestruturada foi o instrumento empregado no levantamento de dados), mas as próprias educadoras em seus contextos de vida e de atuação profissional.

Refletindo sobre minha aproximação com a temática da Educação Popular e do Campo, resgato em memória os anos 1980, mais precisamente 1982, quando, guiado por

minha mãe, Alzeny, juntamente com minhas irmãs, Rivane e Rosely, e meu irmão, Ricardo, fomos participar da catequese na comunidade Povo de Deus. Lá, várias crianças e adolescentes brincavam, conversavam e liam – esse verbo nem todos conjugavam – sobre os “ensinamentos de Cristo”. A cada encontro, as freiras traziam novidades, diferentes atividades e, no ano seguinte, já me tornara catequista. Formamos um grupo de mamulengo chamado “Trimilique”, com a ajuda de nosso mestre Alexandre Magno, na época seminarista da paróquia Dom Bosco, situada no bairro do Bongi. Aprendemos a confeccionar os bonecos, criar peças e apresentá-las, em aniversários e em escolas, nas comunidades da paróquia, como o Cordeiro, o Cachito, San Martin, Várzea, o Instituto Salesiano de Filosofia do Recife (INSAF), Bongi, o Instituto de Teologia do Recife (ITER). Não me esqueço, dentre tantas, de uma apresentação num engenho: uma peça, à luz de candeeiro, para os cortadores de cana (boias-frias) sobre a reforma agrária no Município de Palmares. Por ser inusitado, dadas as condições da apresentação, foi marcante pela troca, debate, diálogo com eles e pelo choque de realidade entre nós, adolescentes moradores da cidade, e os trabalhadores rurais.

Ainda na atuação em grupos de jovens da igreja, participei do grupo de teatro “Lugar Nenhum”, sob a coordenação de Danilson Pinto. Nesse grupo, além de realizarmos apresentações católicas, como a Paixão de Cristo do Bongi – na época, só havia encenações em Nova Jerusalém – Brejo da Madre de Deus; em Ponte dos Carvalhos – Cabo de Santo Agostinho; no Curado – Jaboatão dos Guararapes; no bairro do Arruda – Recife; e a nossa do Bongi – também em Recife –, conseguimos agrupar jovens de várias comunidades, com os quais discutíamos, para além da arte cênica, os diversos problemas da juventude com a igreja e fora dela. Participamos do “Julho Cultural”, uma ação de mobilização entre os jovens das comunidades da paróquia, Comunidade Povo de Deus, San Martin, Bongi e Cordeiro que, durante o mês de julho, promovia várias atividades nos âmbitos das artes e da política. Dessa forma, penso que já vivenciávamos a educação popular, mediante várias ações, e fortalecíamos a cultura popular em oposição ao que o sistema capitalista incutia na sociedade.

Outra ação de minhas futuras vivências com a educação popular foi o Encontro Musical Paroquial do Bongi – EMPB –, baseado nos Festivais de Música Popular Brasileira, com dezesseis músicas em duas eliminatórias; em cada uma delas, classificavam-se oito músicas para a final. No II EMPB, participamos da música “Festaça Nordestina”, de autoria de Alexandre Magno, que tratava das manifestações artísticas do Nordeste. O destaque nessa música recaiu sobre o fato de que, em cada

estrofe, usamos os mamulengos para enfatizar essas manifestações. No IX EMPB, fizemos, eu, Ricardo Arantes e Carlos Sales, a letra e a música “Brasiléia – história de um povo”, uma sátira ao momento histórico pelo qual o país passava, com o impedimento do governo de Fernando Collor. Em ambas as edições do Encontro, conseguimos ganhar o primeiro lugar. No ano de 1992, nós, do grupo teatral “Lugar Nenhum”, fizemos uma apresentação da música “A Saga da Amazônia”, de Vital Farias, a Gustavo Tiné, homenageado no IX EMPB. Em decorrência dela, fomos convidados a apresentá-la no ato de repúdio ao assassinato do vereador e advogado Evandro Cavalcanti, defensor da reforma agrária, na praça Frei Damião do Município de Surubim, em 1993. Foi uma experiência significativa para o grupo, pois, aproximou-nos do problema – histórico, colonial e patriarcal – da violência no campo no Estado de Pernambuco além da divulgação jornalística.

No período de 1995 a 1998, fiz a graduação em Letras e, em 1999, a Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Nos estágios dos ensinos Fundamental e Médio, senti que não teria paciência de “dar aula” de Português como aprendida, descontextualizada da realidade, preocupada com os adjetivos e esquecendo os sujeitos. Ocupando-me com os sujeitos educativos e buscando alternativas a fim de desconstruir padrões [pre]estabelecidos, participei, entre 2001 e 2003, do Projeto de Elevação de Escolaridade e Qualificação Profissional – Nível Médio – INTEGRAÇÃO – Federação dos Trabalhadores em Processamentos de Dados – FENADADOS/Central Única dos Trabalhadores – CUT. Essa experiência contribuiu para a minha formação como educador, pois vivenciei uma forma coletiva de planejar, de praticar, de construir uma educação que ajudasse a melhorar a vida dos sujeitos envolvidos nos núcleos educacionais do Recife, de Camaragibe e do Cabo de Santo Agostinho.

A ideia do projeto era, além de garantir acesso ao Ensino Médio, propiciar o conhecimento na área de Informática e ajudar na formação política dos sujeitos. Dificuldades na implementação dele existiram, principalmente pela “unidocência”, mas, com a socialização das experiências no grupo, conseguimos construir e vivenciar uma educação de “Gente para Gente”, que rompia com os “modelos tradicionais” Outra contribuição desse projeto incidiu sobre o sujeito coletivo, propiciando conhecer as relações, organizações, articulações da maior Central Sindical da América Latina e suas contribuições para a luta de uma educação pública e de qualidade para a classe trabalhadora.

Em 2004, ingressei no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e em Educação de Jovens e Adultos (NUPEP), como coordenador territorial do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável da Zona da Mata (PROMATA), até 2006. Realizei atividades de acompanhamento pedagógico e de formação continuada de professoras/-es da Educação de Jovens e Adultos do campo, nos municípios da Zona da Mata Sul, Tamandaré, Ribeirão, Cortês e São José da Coroa Grande. Ainda em 2006, participei da equipe de formadores no Projeto de Formação de Professores Municipais, desenvolvendo formações inicial e continuada para professoras/-es da educação de jovens e adultos no Município de Timbaúba. Em 2007, fui consultor especialista de apoio ao acompanhamento pedagógico do Projeto de Alfabetização de Trabalhadores do PROMATA, nos municípios de Goiana, Itambé, Itaquitinga, Condado, Macaparana, Timbaúba, Ferreiros e Camutanga. Foram experiências marcantes, porque tive a oportunidade de conhecer parte da realidade do campo do Estado, a Zona da Mata canavieira, as dificuldades das educadoras com relação às condições de trabalho, as escolas com problemas de infraestrutura, a falta de apoio da gestão, os conflitos intergeracionais das turmas, mas, também, diversas estratégias criativas que foram construídas, a valorização da formação continuada, a discussão da sustentabilidade na Zona da Mata e o arranque da escolarização de jovens e adultos.

No ano de 2008, compus, pelo NUPEP, a equipe técnica e de produção dos Cadernos Pedagógicos ProJovem Campo – Saberes da Terra – Cadernos do/da Educador/a e dos/das Educandos/as de cinco volumes, juntamente com uma equipe de professoras/-es da Universidade Federal do Pará e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Após isso, participamos como colaboradores da equipe SECAD/MEC para organização e realização dos Seminários Nacionais de formação para dezenove estados que implementariam o Programa. Em função disso, fui convidado a compor a equipe de coordenação pedagógica do curso de extensão “Formadores de Professores do Estado de Pernambuco para o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra”, 1ª edição, realizada entre 2008 e 2009 e, segunda edição, entre 2010 e 2011, em Pernambuco. Na coordenação pedagógica, realizávamos a formação de formadoras/-es e, em alguns momentos, a formação de educadoras/-es, acompanhamentos pedagógicos e orientação e monitoramento da implementação dos projetos de intervenção. Havia, no Programa, um recurso financeiro para ajudar a comunidade escolar a desenvolver uma ação baseada em suas necessidades e articulada

aos arcos ocupacionais². O Programa, sempre defendendo os princípios e vivenciando as práticas da Educação Popular como princípio educativo e fundamento de nossas práticas, destinava-se à elevação de escolaridade, Ensino Fundamental, com qualificações social e profissional de jovens do campo. Nesse período ainda, realizamos a formação do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra – Alagoas e participamos de um dos tempos formativos do Programa ProJovem Campo do Estado do Espírito Santo.

No ano de 2010, instigamos a organização de um núcleo de pesquisa em Educação do Campo. Inquietava-me estarmos em uma universidade pública discutindo, vivenciando e teorizando sobre a Educação do Campo e não haver espaços ou grupos voltados a essa especificidade. Fazíamos referência tanto à resolução do Programa ProJovem Campo, que a apresentava como uma das responsabilidades das universidades, quanto (e sobretudo) à emergência da visibilidade de ações e de processos desenvolvidos nessa modalidade, que garantissem um espaço permanente de construção e de diálogo sobre a Educação do Campo. Em 5 de dezembro de 2012, foi inaugurado o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC –, no Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, defendendo, inclusive, a perspectiva de interiorização das universidades públicas, que vêm formando, há anos, centenas de educadoras/-es da Educação do Campo que, muitas vezes, têm regressado aos seus municípios de origem, para lecionar em escolas públicas, sem uma reflexão acerca dos princípios e fundamentos da Educação do Campo.

Integrei, durante os anos de 2012 e 2015, a equipe da Secretaria Executiva de Justiça e Direitos Humanos do Estado de Pernambuco, inicialmente como educador popular na gerência de Mediação de Conflitos Comunitária e, depois, como coordenador da equipe de articulação, desenvolvendo atividades de coordenação e de execução de projetos e ações de interiorização da política de direitos humanos, como palestras, formações, cursos, Jornadas e Semanas de Direitos Humanos. Numa formação intitulada, “Educação do Campo como Direito Humano: questões e perspectivas”, pudemos percorrer o Estado, o que nos impactou quanto ao desconhecimento, por parte de educadoras/-es e gestores, sobre as legislações da Educação do Campo e dos direitos humanos.

² Conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, neste caso, a agroecologia. Esses arcos devem abranger as esferas da produção e da circulação (produção rural, agroindústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a trabalhador/a, seja como agricultor familiar, assalariado, autoemprego ou associado/cooperativado (economia solidária). (BRASIL, 2008)

Ainda em 2015, fui assessor pedagógico do Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá – Centro Sabiá, realizando as formações “Educação Contextualizada para o Semiárido”, para educadoras/-es, e “Gestão de Recursos Hídricos Escolar”, para as merendeiras, zeladoras e serviços gerais de oito municípios do Agreste, no Programa “Cisterna nas Escolas”. Nesse processo, destacamos algumas impressões, como a necessidade de formação continuada para/com os profissionais de educação, estudo e pesquisa sobre os princípios da Educação do Campo, visitas a espaços agroecológicos e fortalecimento de experiências concretas de convivência com o Semiárido. O gratificante dessas formações foi a percepção coletiva de que, nos municípios em que elas/eles residem, há experiências de convivência com o Semiárido e que essa rede precisa ser fortalecida e socializada.

Particpei em 2016, como formador, da 2ª edição do Curso de Formação de Professores de Turmas Multisseriadas e Quilombolas para o Programa *Escola da Terra* no Estado de Pernambuco, realizando formações e acompanhamentos pedagógicos para educadoras/-es do campo nos municípios de Afogados da Ingazeira, Ingazeira, Itapetim, Calumbi e Sirinhaém. Essa experiência só ratificou minhas angústias, dúvidas, inquietações e afirmações acerca da necessidade de as/os educadoras/-es do campo terem uma formação continuada, permanente e específica, com o intuito de estudarem, refletirem e reinventarem suas práticas. Afinal, como desconstruir concepções urbanocêntricas e etnocêntricas que foram impostas historicamente aos povos do campo? São essas práticas pedagógicas que estão sendo vivenciadas nos rincões do país? Existem práticas pedagógicas comprometidas com a identidade camponesa? De que forma elas podem ser socializadas e reinventadas, a fim de fortalecer a resistência ao modelo hegemônico? Até que ponto programas e projetos influenciam as políticas educacionais? Nessa perspectiva, analisamos, sob as ópticas da dialética da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular (escolhas justificadas nos segundo e terceiro capítulos), as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras que participaram da segunda edição do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu.

Para alcançar esse objetivo geral, buscamos organizar este texto³ de forma a contextualizar as políticas da Educação do Campo no Brasil; a caracterizar o Programa

³ Ainda sobre as escolhas de estruturação do texto, observamos a não referência na **Introdução** (exceto em citações diretas e nos indicativos de parte dos marcos regulatórios e/ou fundadores da Educação do Campo) aos estudos ou aos sujeitos-autores deles que cooperaram para as revisões e análises feitas. Nas demais partes do texto, incluímos notas de rodapé com indicativos de obras consultadas e até mesmo citadas

Escola da Terra no Brasil, em Pernambuco e no Município de Igarassu; e a avaliar as relações entre a formação continuada e suas influências nas práticas pedagógicas das educadoras do campo (objetivos específicos da pesquisa). No **primeiro capítulo** – E Assim se Fez a Educação do Campo –, discutimos as [inter]relações rural e campo; a década de 1990 como cenário do surgimento do Movimento por uma Educação do Campo; a Educação do Campo como projeto histórico-político protagonizado pelas/pelos camponesas/-os e marcado por dimensões epistêmico-políticas que se contrapõem à lógica capitalista; de forma breve, as políticas públicas d[em] a educação, para pontuar, dentre elas e mais especificamente, o Programa *Escola da Terra* no Estado de Pernambuco e no Município de Igarassu; no **segundo capítulo** – A Pedagogia Histórico-Crítica e suas [Inter]relações com a Educação do Campo –, dedicamo-nos a uma revisão dos fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica; a defender essa escolha teórico-metodológica, assim como seus possíveis diálogos com a Educação Popular e com a Educação do Campo; e a reiterar a importância de se compreender a Educação do Campo em sua historicidade; no **terceiro capítulo** – Pelos Meandros da Pesquisa: percursos, decursos e recursos –, delineamos os percursos, decursos e recursos, ou seja, os princípios metodológicos que nortearam todo o trabalho de levantamento de informações, de tratamento e de análise delas, refletindo, para tanto, sobre o estudo de caso, as técnicas da Análise de Conteúdo e a configuração de uma entrevista semiestruturada e ocupando-nos dos contextos e dos sujeitos da pesquisa; no **quarto capítulo** – Caleidoscópio das Práticas Pedagógicas –, analisamos, a partir de unidades de significação/temáticas, com recortes enunciativo-textuais das entrevistas concedidas pelas seis educadoras que participaram da segunda edição do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu, aspectos como a caracterização dos tempos-espacos de formação e dos sujeitos do processo formativo, as concepções de realidade escolar e de Educação do Campo, o papel da gestão e a avaliação do Curso de Aperfeiçoamento (CAp) e dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica, sempre nos questionando em que medida esses aspectos têm influenciado as práticas pedagógicas dessas educadoras; e, nas **considerações** (quase) **finais**, procuramos evidenciar, com base nos resultados das análises, *avanço(s)* e *limite(s)* da Educação do Campo no Município de Igarassu e a importância da formação continuada de educadoras/-es do campo como

direta ou indiretamente, mas que não consideramos, efetivamente, como uma “referência” e elencamos nas **Referências** tão somente aquelas que, de fato, sustentaram nossos pontos de vista teóricos e nossas análises.

ferramenta de fortalecimento delas próprias/deles próprios em suas práticas e em suas contribuições para uma educação que se propõe emancipatória e humanizadora.

Como educador popular comprometido com a Educação do Campo, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 1996, p. 32). Tenho participado, desde 2004, de ações, projetos e programas que, alinhados às lutas sociais, econômicas, políticas e culturais do campo, vêm desafiando quem deles toma parte a buscar estratégias e a promover ações mais justas e humanizantes para o campo – lugar de produção e reprodução da vida, de trabalho, de sonhos, de vivências e de trocas –, e é também por isso que acredito que esta pesquisa se justifique. Vivenciei, como participante da 2ª edição desse Programa, diversas questões, conflitos e construções quanto à política educacional do campo e, principalmente, quanto à mudança na vida dos sujeitos educativos. Isso me leva a defender uma investigação que contribua com a luta por uma cultura que garanta alternativas ao modelo de desenvolvimento atual, valorizando a solidariedade, a cooperação, a equidade e o empoderamento das classes subalternizadas da sociedade em suas ações. A luz do candeeiro no engenho continua sendo inspiradora.

Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.

Thiago de Mello

CAPÍTULO 1

E ASSIM SE FEZ A EDUCAÇÃO DO CAMPO!

1.1 [INTER]RELAÇÕES RURAL E CAMPO

O primeiro registro oficial acerca da divisão territorial no país foi o Decreto Lei 311, de 02 de março de 1938, que associou a delimitação de zonas rurais e urbanas aos municípios, cidades e vilas. Vários autores ponderam as consequências dessa relação entre o rural e o urbano. Veiga (2003, *apud* ALENCAR, 2011, p. 41), por exemplo, evidencia que, com essa divisão territorial, o esquecimento da população rural foi facilitado ora em função da ausência de políticas públicas específicas ora com políticas norteadas por uma visão urbanocêntrica, relegando-se essa população às “atividades primárias”.

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, no Brasil, cerca de 84% da população vivem na zona urbana e 16%, na zona rural. Veiga (2003, *apud* ALENCAR, 2011, p. 42) discorda, entretanto, dos critérios do IBGE com relação à categoria “urbano”, uma vez que, se empregado o índice de densidade demográfica da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) – 150 hb/km² –, o Brasil teria 60% da população urbana e não 84%.

Essa relação rural e urbano é complexa e de diversas interpretações. Sabemos que ela teve sua evidência no século XIX, com o fenômeno da urbanização, e seu avanço com a Revolução Industrial. Segundo dados do IBGE (2017), a relação rural e urbano gerou tanto uma vertente dicotômica – anti-urbana (idealização da vida rural) e pró-urbana (idealização da modernização e do progresso) – quanto uma marcada pelo *continuum* entre as vidas rural e urbana:

Um conceito que postula que não há uma divisão aguda entre a vida urbana e rural, mas que os assentamentos existem ao longo de um contínuo de muito rural para altamente urbano. O urbano não para simplesmente e começa o rural, mas eles vazam através um do outro. Além disso, é possível encontrar espaços em uma cidade que parecem rurais, e lugares em áreas rurais que são bastante urbanos. Como tal é problemático falar de lugares como simplesmente rurais ou urbanos, em vez disso é preciso considerar como eles se entrelaçam e se

sobrepõem (CASTREE; KITCHIN; ROGERS, 2013, p. 444, *apud* IBGE, 2017, p. 12).

Ainda assim, o que vemos em nossa sociedade é a prevalência entre rural e urbano. Nessa perspectiva, o rural, invisibilizado por ausências de políticas públicas em saúde, educação, moradia, lazer, dentre outras, ocasionou o inchaço nas metrópoles, chamado de êxodo rural, em contraponto à ideia de garantia de direitos nas cidades, da modernidade, do progresso, das tecnologias, em uma palavra, de desenvolvimento. Isso prevaleceu e dominou a formação da sociedade brasileira. Enfim, as ideias de atraso, de retrocesso, de subalternidade, de subdesenvolvimento ou de “sem cultura” sempre estiveram relacionadas ao meio rural e as de avanço, de superioridade ou de “melhor”, ligadas às cidades, ao urbano. Assim, como afirma Quijano (2005, p. 130), essa ideia classificatória e hierárquica é fruto da colonialidade do poder na composição dos estados-nação na América, o que aponta para uma estratégia quanto à composição do território:

O processo (de territorialização) começa sempre com um poder político central sobre um território e sua população, porque qualquer processo de nacionalização possível só pode ocorrer num espaço dado, ao longo de um prolongado período de tempo. Esse espaço precisa ser mais ou menos estável por um longo período. Consequentemente, precisa-se de um poder político estável e centralizado. Este espaço é, nesse sentido, necessariamente um espaço de dominação disputado e conquistado a outros rivais.

O território camponês, que está em disputa e vem nos últimos anos se transformando, é consequência de um novo olhar do campo, em detrimento ao do rural, que os trabalhadores rurais e os movimentos sociais vêm construindo, ao se afirmarem como classe campesina, pois, assim, demarcam uma posição perante a sociedade e tentam quebrar a lógica de subalternidade urbanocêntrica. Como enfatiza Soares (CNE/CEB n.1, 2002, p. 01), “um território de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana”.

Ao mesmo tempo, essa disputa tem interesses de outro grupo, composto por empresários (nacionais e internacionais) e latifundiários ramificados em vários segmentos da sociedade, que ocupa lugares estratégicos na definição de políticas, como, por exemplo, a bancada ruralista. Nessas mediação e ocupação de territórios, encontra-se o Estado, que tem o dever de garantir as condições reais e necessárias para a efetivação do direito à educação, conforme artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

De acordo com o Censo de 2010, 79,6% dos brasileiros com idade de 25 anos ou mais não têm o Ensino Fundamental nas áreas rurais; já essa taxa é de 44,2% na população

urbana. Percebemos a desigualdade gritante com relação ao que vem se perpetuando com a ideologia de naturalização ao direito à educação aos povos do campo:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (SOARES, 2001, p.03).

Os estudos de Alencar (2011) e de Santos (2011) apontam os seguintes fatos históricos relacionados à Educação Rural: (i) criação, em 1889, da pasta *Agricultura, Comércio e Indústria*, que tinha, entre outras funções, o atendimento aos estudantes da Educação Rural; (ii) instauração, em 1920, do movimento do ruralismo pedagógico, primeiro em defesa da educação do povo camponês, que visava, prioritariamente, à permanência do homem no campo⁴; (iii) surgimento, no ano de 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que cobrava do Estado a organização de um plano de educação e defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita⁵; (iv) lançamento, em 1933, da Campanha de Alfabetização na zona rural; e (v) efetivação, em 1935, do I Congresso Nacional do Ensino Regional; em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural; e, em 1942, do VIII Congresso Brasileiro de Educação, que destaca a necessidade da escolarização rural, em decorrência do analfabetismo no campo e da redução da produção agrícola gerada pelo êxodo rural, e que provocou a promulgação das Leis Orgânicas da Educação Nacional⁶, que

(...) perpetuaram a separação entre a educação das elites e a das classes populares ao estabelecer que o objetivo do ensino secundário e normal seria o de ‘formar as elites condutoras do país’ e o do ensino profissional o de oferecer ‘formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho’, visão expressa pelo Ministro da Educação, Gustavo Capanema, na exposição de motivos, quando da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei, nº. 4.244, de 09 de abril de 1942. (Alencar 2011, p. 62)

⁴ Segundo Santos (2011), havia uma grande preocupação, tanto dos latifundiários quanto da elite urbana, com a perda da mão de obra e com os problemas sociais ocasionados pela migração campo-cidade.

⁵ Isso gerou um embate com a igreja católica que, naquela época, disputava com o Estado a gestão da educação e tinha ao seu lado boa parte das escolas privadas.

⁶ Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244/42); do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n. 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.8.529/46); do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530/46); e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613/46).

De acordo com Santos (2011), com o advento da Guerra Fria e a disseminação de ideias “comunistas” na América Latina (pretensamente, oriundas das lutas camponesas), os organismos internacionais, em especial dos Estados Unidos, investiram em acordos com países da região, com o propósito de inibir a proliferação dessas ideias. Assim, em 1945, o Brasil firmou um acordo com a Fundação Interamericana de Educação e, em seguida, no ano de 1947, criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), integrada ao Ministério de Agricultura. Mantida essa dinâmica, em 1953, instituíram-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA).

Por outro lado, durante esse mesmo período, vários movimentos de resistência surgem, como as Ligas Camponesas⁷, os sindicatos de trabalhadores rurais, que influenciaram o Movimento Educacional de Base,⁸ e o Centro Popular de Cultura⁹, na perspectiva de organizar os trabalhadores do campo na busca pela melhoria da qualidade de vida, com acesso aos bens sociais, políticos e culturais. Outra grande influência nesse momento são as ideias do educador Paulo Freire baseadas na Educação Popular¹⁰ e nas

⁷ Movimento que, embora tenha sido iniciado na década de 1940, ressurgiu em 1955 com a criação da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco, de camponesas/-es e trabalhadoras/-es rurais, que se organizavam em associações civis com objetivos de lutar pela reforma agrária e pela posse da terra (movimento iniciado em Pernambuco e que, depois, se expandiu para vários estados do país).

⁸ O Movimento de Educação de Base (MEB) – entidade sem fins lucrativos, com prazo indeterminado e sede no Estado do Rio de Janeiro, vinculada à CNBB (artigo 1º do Estatuto, IPEA/IPLAN, 1976, p.25) –, foi apoiado pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. O MEB era financiado pelo governo federal e seu objetivo principal era o de desenvolver um programa de educação de base, por meio de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, expandindo-se, posteriormente, para outras regiões do Brasil, de acordo com o Decreto 52267/61.

Fonte: VASCONCELO, George A. Barbosa de. História da Educação: Movimento de Educação de Base e as escolas radiofônicas na promoção da democracia. In: Congresso da ANPTECRE “Religião, Direitos Humanos e Laicidade”, 2015. **Anais Eletrônicos**, v. 05, p. GT0112, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2015. Disponível em file:///C:/Users/wllinss/Downloads/5anptecre-15648.pdf. Acesso em 16 janeiro de 2018.

⁹ O Centro Popular de Cultura (CPC) foi constituído, em 1962, no Rio de Janeiro, então Estado da Guanabara, por meio dos Círculos de Cultura, por um grupo de intelectuais de esquerda em associação com a União Nacional dos Estudantes (UNE), com o objetivo de criar e de divulgar uma "arte popular revolucionária".

Fonte: KORNIS. Mônica Almeida. **Centro Popular de Cultura** [On-line]. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Centro_Popular_de_Cultura Acesso em 16 janeiro de 2018.

¹⁰ Comungamos com Souza (2006, p.241) que a vigência da Educação Popular “(...) implica uma reflexão sobre os desafios do contexto atual em termos político-pedagógicos, bem como um olhar para o que tem sido a Educação Popular nos últimos cinquenta anos de sua reinvenção enquanto uma proposta pedagógica idônea para contribuir com a construção de respostas aos requerimentos histórico-sociais da América Latina. (...) insere-se no interior das relações de poder na luta pela construção do poder dos setores populares da América Latina a partir das condições históricas concretas ou das representações que delas tínhamos e temos construído na busca da criação das condições necessárias ao desenvolvimento da humanidade do ser humano em nossa região”.

diversas ações desenvolvidas pelos movimentos sociais. Esse conjunto de elementos tinha um claro objetivo de dignificar os sujeitos do campo, para que eles tivessem não apenas a garantia de acesso ao mundo letrado e suas consequências, mas também às benesses materiais e simbólicas por eles construídas e que lhes foram negadas historicamente.

Nesse cenário, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que foi uma estratégia do governo da ditadura civil-militar contra os avanços da Educação Popular (assim como as linhas de financiamento da SUDENE, SUDAM, SUDESUL e INCRA, que buscavam fixar os camponeses no campo). Com o objetivo de erradicar o analfabetismo de jovens e adultos em dez anos, o MOBRAL foi extinto em 1985, sem alcançar suas metas. A metodologia nele adotada era apenas de ensinar a ler e a escrever, proposta totalmente diferente da vivenciada pelo Movimento de Educação Popular, que tinha como ação pedagógica fortalecer a relação educação-trabalho-vida e formar cidadãos construtores de seus destinos, conscientes dos direitos e deveres em uma sociedade igualitária. Segundo Souza (2014), para o campo, foi criado o EDURURAL (1980-1985) um programa financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), implantado no Nordeste e, como o MOBRAL, um instrumento ideológico do regime “civil-militar”.

Outra lei desse período foi a 5.692, de 11 de agosto de 1971 (a LDB dos militares), que disciplinou a estruturação dos ensinos de 1º e 2º graus:

Artigo 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

(...)

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei.

(...)

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

(...)

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de

educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. (BRASIL, 1971).

Reconhecemos uma conciliação do calendário escolar à realidade do campo (época de plantio e colheita de safras), no mais, o governo se exime de sua obrigação e transfere para a iniciativa privada suas atribuições. Em particular, delega para os municípios a sua responsabilidade. Os municípios, por sua vez, sem recursos suficientes para gerir e manter o sistema educacional, buscam o caminho mais fácil, que é adequar a realidade do campo à realidade urbana – o que ainda hoje acontece em muitos municípios brasileiros, inviabilizando a identidade campestre.

Outro fato que merece destaque é o período de acordos MEC/USAID¹¹ por meio de seus órgãos e da Agência para o Desenvolvimento Internacional, “para assistência técnica, cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro” (SOUZA, 2014). Esses acordos englobaram todo o sistema de ensino, em seus diferentes níveis (primário, médio e superior), ramos (profissional e, destacadamente, acadêmico) e funcionamento (com a abrangência da (re)estruturação administrativa, do planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico e do controle de conteúdos de ensino, com efetivos controles de publicações e de distribuição de livros didáticos) e implicaram, de acordo com Alencar (2011, p. 67), “um ‘super controle’ externo no contexto geral do capitalismo internacional”.

Com esses tipos de acordos, a Educação do Campo, até os anos 1980, estagnou nas escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries, sendo que as demais séries raramente existiam. Dessa forma, o campo foi desprezado e nada convidativo para se viver e se [re]produzir. Em contrário, fortaleceu-se a ideia de esvaziamento, corroborando a desigualdade e a invisibilidade dadas por parte do Estado para a população do campo.

1.2 DÉCADA DE 90: O BROTAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Antes de abordarmos algumas questões educacionais, é de suma importância entender o contexto macro e sua influência no mundo nesse período – daí as discussões propostas tanto neste tópico como no subsequente a ele (1.3). Trata-se não apenas do fenômeno da globalização e de suas consequências nas decisões no país, mas a forte atuação do Banco Mundial, que funcionou como a principal difusora das ideias

¹¹ USAID – United States Agency International for Development

capitalistas, principalmente nos países de economias emergentes. Entre essas consequências, destacam-se:

(...) privatização de empresas estatais; gerenciamento de empresas públicas e privadas por grupos multinacionais; intensificação de empréstimos financeiros de organismos multilaterais como Banco Mundial, FMI, etc. para garantir o pagamento de juros da dívida externa; estagnação do crescimento econômico; aumento do desemprego; implementação de políticas que subtraem os direitos dos trabalhadores; aumento das desigualdades sociais; destruição dos direitos sociais previstos na Constituição de 1988, adequando as leis do país e as políticas de estado ao conjunto de interesses do capital financeiro (SOUZA, 2014, p. 119).

Diante disso, a educação passa a ser vista a partir de uma lógica mercadológica e a escola deve funcionar com o objetivo de produzir mão de obra barata, para garantir a produção do capital monopolista – qualidade total; excelência e eficácia de/em produção; flexibilidade/flexibilização; capital humano; poder local; formação abstrata, polivalente e autônoma; equidade, solidariedade e cooperação internacional; participação da sociedade civil; superação da pobreza; e ensino com novas ferramentas e tecnologias são conceitos incorporados às políticas educacionais.

Conforme Souza (2014), esses conceitos reverberaram nas políticas educacionais e sociais do país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação; o Orçamento Participativo; a formação continuada; o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Universidade Aberta do Brasil; o Bolsa Família; o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); entre outros.

Paralelo a esse cenário, os movimentos sociais se organizavam na construção de outra concepção de educação, que respeitasse a identidade, a memória, a cultura, o modo de vida e sua reprodução, as diferenças, as pessoas, o trabalho coletivo e seus saberes. Isso teve início no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária¹² (I ENERA), realizado em Brasília de 28 a 31 de julho de 1997 – para alguns autores, a “certidão de nascimento” do Movimento de Educação do Campo no Brasil. Em seguida,

¹² Resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

acontece a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo,¹³ realizada em Luziânia, de 23 a 27 de julho de 1998. O termo Educação do Campo, entretanto, só foi acordado a partir das discussões no Seminário Nacional por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das escolas do campo¹⁴, realizado na Universidade de Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002. De acordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26 *apud* CALDART, 2012, p. 260):

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. (grifos dos autores)

Afinal, quem são os sujeitos do campo? Segundo Caldart (2002, p. 20), são pessoas acostumadas a lutar – contra uma realidade perversa e a não conformação a ela e em prol da Reforma Agrária e de melhores condições de trabalho no campo – e a resistir – como sujeitos no e do campo; como agricultores, a despeito do caráter cada vez mais excludente do modelo de agricultura praticado no país; como quilombolas, em busca de sua identidade herdada; como indígenas, em terras demarcadas e com direitos respeitados; e como “sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas”.

Com a eleição do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma grande expectativa dos movimentos sociais em relação à mudança de concepção e de condução das políticas sociais. Eles entregaram uma lista de propostas de ações ao governo no Seminário Nacional por uma Educação do Campo: políticas públicas e identidade política e pedagógica das escolas do campo. De acordo com Souza (2014), participaram desse Seminário 25 estados e essas representações consideraram que a luta deveria, para além da Educação Básica, incluir o Ensino Superior. “Por uma Educação Básica do Campo” passa, então, a se chamar “Por uma Educação do Campo”.

¹³ Na organização da Conferência, estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Universidade de Brasília (UnB).

¹⁴ Estiveram presentes ao Seminário as seguintes entidades: MPA, MST, MAB, ANMTR, PJR, CPT, FEAB, CONTAG, UNEFAB, CIMI, universidades e ONGs que trabalham com Educação do Campo, secretarias municipais e estaduais de educação e o INCRA.

Uma ação considerada como avanço pelos movimentos sociais e sindicais do campo junto ao MEC foram as criações do Grupo Permanente de Trabalho do Campo (Portaria nº 1374, de 3 de junho de 2003) e da Coordenadoria Geral de Educação do Campo (CGEC), em 2004, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). A função dessa Coordenadoria é a de articular ações no Ministério com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e apoiar seminários estaduais e nacionais. É também nesse período que o MEC acata a reivindicação da mudança de nome Educação Rural para Educação do Campo.

A II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo aconteceu em Luziânia – GO, de 2 a 6 de agosto de 2004, e, de acordo com sua Declaração Final, buscavam-se, para a população que trabalha e que vive no campo, a universalização de acesso à Educação Básica; a ampliação do acesso e a garantia de permanência à/na Educação Superior; a valorização e a formação específica de educadoras/es do campo; e a formação de profissionais para o trabalho no campo sempre fundadas em políticas públicas permanentes, na especificidade da Educação do Campo e na diversidade dos sujeitos do campo.

Em 2005, aconteceu o I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação, de 19 a 22 de setembro, em Brasília. Segundo Souza (2014), além de reunir várias universidades, houve, nesse Encontro, muitos debates sobre a pesquisa, o compromisso das universidades com a Educação do Campo, a reforma universitária (Banco Mundial/Lula) e isso desencadeou vários encontros regionais e estaduais.

Esses encontros e conferências aglutinaram diferentes forças sociais, a fim de cobrar do estado brasileiro dívidas históricas com os povos do campo: uma escola pública e de qualidade para todos e todas; a erradicação do analfabetismo no campo; a participação nas políticas educacionais; a valorização dos profissionais da educação; uma proposta pedagógica que contemplasse as dimensões do ser humano e fortalecesse a cultura camponesa; a concretização da reforma agrária e, principalmente, a educação do campo. Percebemos, no entanto, que essas reivindicações ainda hoje não foram, em sua maioria, conquistadas. Algumas delas até transformaram-se em lei, diretrizes, planos, porém a luta é para que essas bandeiras sejam todas efetivadas.

Mesmo com esses avanços e a assunção de um governo “popular”, os problemas da Educação do Campo, de acordo com publicação do MEC (Brasil, 2007, p. 18 *apud* Souza, 2014, p. 133), mantêm-se quase inalterados e remetem a uma realidade do campo marcada por

(...) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Percebemos que, mesmo com alguns avanços, considerados tanto pelos movimentos sociais quanto por alguns teóricos, as desigualdades ainda persistem no tocante ao acesso da população do campo à Educação Básica como direito. Há uma incompreensão ou um desinteresse de gestores em compreender o campo e sua diversidade como um elemento essencial na formulação e na implantação de políticas públicas. Para Fernandes (2006), o campesinato compreende como essencial em sua luta a educação como política pública, diferentemente da compreensão do agronegócio. O autor afirma que são dois os paradigmas sobre o campo brasileiro – o paradigma da questão agrária (PQA) e o paradigma do capitalismo agrário (PCA) – e que a diferença primordial entre eles

(...) é a perspectiva de superação do capitalismo. No PQA, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo. Compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo. Isto implica em entender que as políticas desenvolvem-se na luta contra o capital. No PCA, a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital (FERNANDES, 2006, p.9).

É importante identificar o jogo de interesses e de poder que os dois paradigmas apresentam. Enquanto o povo camponês, como protagonista, defende a Educação do Campo contemplada pelo PQA¹⁵, o agronegócio visa à educação como mercadoria e aos sujeitos como subalternos ao capital defendido no PCA. Acreditamos que é no sentimento de pertença e na afirmação da identidade do povo camponês que se fortalece a histórica

¹⁵ Pires (2012, p. 110) afirma que, enquanto “a escola do campo precisa explicitar os conflitos e as tensões decorrentes da construção de práticas educativas questionadoras da realidade social. A escola precisa apreender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida”.
PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

correlação de forças entre as classes sociais do campo: de um lado, os camponeses e um projeto de sociedade que prioriza o campo como espaço de respeito à natureza, aos saberes ancestrais, às relações de solidariedade, ao trabalho, a uma agricultura com base tecnológica agroecológica, numa palavra, de vida com dignidade, e, de outro, os latifundiários, com uso de “defensivos” químicos, com o agrotóxico exacerbado, com a negação das práticas locais, com a defesa da monocultura, com a priorização do latifúndio e com o fortalecimento do agronegócio. Não sem motivo, então, dedicamos o próximo tópico a uma discussão, na perspectiva de estudos decoloniais, sobre a Educação do Campo como projeto histórico-político protagonizado pelo povo camponês e marcado por dimensões epistêmico-políticas, que contrapõem essas forças nas narrativas (ainda hegemônicas) da sociedade brasileira.

1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA DECOLONIAL

Racionalizada nos entremeios de campo, políticas públicas e educação, a Educação do Campo objetiva a consolidação de uma política pública de “formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade” (CALDART, 2008, p. 72) – ainda que essa seja apenas uma das finalidades de um movimento bem mais amplo, que visa ao protagonismo dos sujeitos do campo para a construção de um percurso político por eles transformado. Podemos afirmar, então, que a Educação do Campo busca o desenvolvimento do campo na perspectiva desses sujeitos e a não desterritorialização, subalternização ou expropriação de seus modos de existência, insurgindo para suplantar as concepções urbano-centradas, capitalistas, coloniais que alienam o campesinato.

Sua construção (da Educação do Campo) orienta-se a partir desses sujeitos e de uma vida real, marcada por contradições e historicidade, por um trabalho não alienado e por uma intervenção em circunstâncias que produzem o humano. A Educação do Campo não centra, portanto, seus processos na escola, cujo acesso ocorre como um movimento de política pública, exatamente por não considerar a escola espaço único de formação – a escola é apenas uma das perspectivas desse movimento. Descentrada dessa totalidade que concebe a escola, a Educação do Campo focaliza a democratização de acesso ao conhecimento, à educação e à cultura e reconhece os sujeitos do campo como capazes de produzi-los e de desconstruir perspectivas dominantes que os possam inferiorizar.

Segundo Caldart (2008, p. 81), a Educação do Campo desafia o pensamento pedagógico a entender os processos econômicos, políticos e culturais como formadores do humano “e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola”.

Isso não descaracteriza, em nosso ponto de vista, o papel da escola ou o reconhecimento de que se devem forjar movimentos de disputa por espaços institucionalizados pelo/no aparelho estatal, quando o que se objetiva é a emancipação dos sujeitos do campo a partir de uma educação para a liberdade. Em contrário, na Educação do Campo, a escola é compreendida, política pública fundamental à constituição do sujeito social que é, como um avanço nos direitos dos sujeitos do campo e uma aliada deles na luta por uma existência como camponeses (MOLINA, 2009). No entanto, considerada a lógica de seus sujeitos e de suas relações, uma política de Educação *do* Campo nunca será apenas de educação em si mesma ou de educação escolar (CALDART, 2012), ela deverá privilegiar a relação com os movimentos sociais de trabalhadoras/-es do campo e com práticas educativas alternativas e suplantará a Educação Rural (conferir tópico 1.1) Não se trata de mera questão terminologia ou de nomenclatura, trata-se da afirmação de um projeto político que contempla uma prática educativa que se constrói a partir *do* campo.

Se a concepção de ensino da Educação Rural se atrela aos interesses das elites e oligarquias agrárias, com um projeto que intensifica a submissão do trabalho ao capital e se opõe à educação como processo emancipatório, podemos apontá-la como viés da colonialidade, que se revela uma das mais bem estruturadas armas do eurocentrismo econômico, sociocultural, epistêmico e político (ainda que o “colonialismo como ordem política explícita” tenha sido destruído (QUIJANO, 2014), não findaram as hegemonias e desigualdades por ele geradas e que permanecem na forma de colonialidades). A colonialidade¹⁶ funda-se em padrões de

¹⁶ Ao empregarmos o conceito de decolonialidade, alinhamo-nos com teóricos organizados no entorno do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americana ou da rede modernidade/colonialidade, como Anibal Quijano (2005/2014), Catherine Walsh (2009), Edgardo Lander (2005) Enrique Dussel (1977/1986), Walter Dignolo (2007), dentre outros. Para esses teóricos, decolonialidade aponta para um questionamento e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão impostas aos sujeitos subalternizados por agentes, mecanismos e relações de controle, de discriminação e de negação da modernidade/colonialidade. Segundo Dignolo (2007, p. 27), a decolonialidade é uma “energia que no se deja manejar por la logica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retorica de la modernidad”. Consideramos, ainda, que o duplo modernidade/colonialidade enfatiza a colonialidade como constitutiva e não derivativa da modernidade e que a modernidade é um mito, visto que ela só foi possível graças a opressão colonial imposta aos povos conquistados da América Latina, da África, da Ásia. É nesse sentido que instituições e processos sociais atrelados ao fenômeno da modernidade passaram a ser investigados por esses teóricos, em função de suas (inter)relações, diretas ou não, com a exclusão social, o racismo, a negação de direitos e de modos de ser e

poder, saber e ser resultantes do colonialismo e que levam à reprodução de relações coloniais/imperiais pautadas por uma modernidade etnocêntrica. Como inviabiliza a percepção de outros espaços de enunciação das epistemologias e de modos de organizar a realidade social (MALDONADO-TORRES, 2009; PORTO-GONÇALVES, 2005¹⁷), a colonialidade subalterniza (quando não invisibiliza) os sujeitos do campo e sustém as perspectivas de educação capitalistas.

Subsidiando a construção das dicotomias cidade-campo, a *colonialidade do poder* reconhece a cidade como lugar legítimo da enunciação e o campo, como marginal a ela, em função de suas (pretensas) inferiorizações sociocultural, econômica, racial/étnica e de outras naturezas – marginaliza-se o campo para potencializar o padrão que passará a ser reconhecido como o do “bom cidadão” ou o da identidade urbana, em contraposição às representações sociais dos sujeitos do campo. Essa colonialidade de um padrão de poder urbano transmuda-se em *colonialidade do saber*, com a imposição a esses sujeitos da validade epistêmica do urbano, em detrimento das epistemologias campesinas, via de regra não validadas na produção do conhecimento e não insertas nos processos de constituição social. Essas colonialidades – do *poder* e do *saber* – incidem sobre a colonialidade da própria condição humana dos sujeitos do campo, ou de existência do *ser*, “na medida em que agenciam processos de incorporação banalizados por concepções estereotipadas, inferiores, de atraso e ignorância do ser do campo, pois esses (sic) não possuem como referência a urbanidade estabelecida” (FARIAS; FALEIRO, 2018, p. 366)¹⁸.

É nesse sentido que nos referimos ao processo de invisibilização desses sujeitos como seres sociais, culturais, epistêmicos e políticos e é nesse sentido, também, que entendemos que o fortalecimento de dicotomias ou binarismos (campo-cidade; urbano-rural;

sentir. Representada como uma hidra de três cabeças por Mignolo (2007), a modernidade revela uma única face visível – a retórica desenvolvimentista – e é contra o que ela significa que se mobilizam, com energia em prol da decolonialidade, aqueles que reagem à violência imperial. Esse alinhamento é justificado, portanto, pela possibilidade de deslocarmos-nos do lugar da enunciação epistêmica para a dos povos subalternizados, buscando o afastamento da visão e da retórica europeias do contexto latino-americano e, nele, do campo no Brasil.

¹⁷ MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, p. 396-443.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas Latino-Americanas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

¹⁸ FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Movimento de Educação do Campo Enquanto Fenômeno Decolonial: afirmando percursos de desobediência político-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 15, n39, p. 357-374, 2018.

sujeito cidadão/urbano – sujeito do campo etc.) apenas reforçam esse processo e negam aos sujeitos do campo sua própria constituição de ser, saber e poder. É preciso, então, que compreendamos como a Educação do Campo tem, de fato, sido ofertada ou que caráter(es) ela tem assumido – não seria ela, muitas vezes, uma *educação escolar* pensada *por* sujeitos da cidade *para* sujeitos do campo? Não teria ela, muitas vezes, um caráter instrumental, ao objetivar o atendimento a necessidades de atividades econômicas regidas pela lógica capitalista, apartando-se, assim, de seus princípios fundadores?

Não consideramos tarefa das mais simples responder a essas questões, visto que não apenas é histórica a negação de processos educativos que reconheçam a identidade e a capacidade desses sujeitos, como vivenciamos, em contexto (recente) de golpe à democracia, iniciativas que [re]afirmam a pedagogia do capital, ou seja, [re]alocam o campo como mero espaço de produção para o agronegócio, e que bloqueiam repasses financeiros ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ou instituem políticas de fechamento ou de nucleação das escolas, em movimento que parece visar à retomada de modelos concebidos para a Educação Rural¹⁹.

A Educação do Campo nega essa pedagogia (do capital) e, com isso, nega as colonialidades sobre o sujeito do campo. Ao negar essa pedagogia, a Educação do Campo nega as colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser* e, ao fazer isso, ressalta a importância de resistir a elas e de construir projetos decoloniais. Essas negações levam-nos a pensar a decolonialidade da educação pelo viés de uma *práxis* que viabilize novos percursos epistêmico-culturais e sociopolíticos, ou seja, que viabilize a construção de outras pedagogias, para além da hegemônica. Ao construir projetos societário-educativos contra-hegemônicos, que questionem padrões dominantes de educação, a Educação do Campo constrói uma *práxis* decolonial e permite ao sujeito do campo assumir uma posição atuante sobre si mesmo (sua história), seu sentir, seu saber e seu poder e abandonar, assim, a condição de mero espectador da ação do *outro*, o dominador. Nesse sentido, consideramos necessárias políticas de formação e projetos para a construção de espaços de reconhecimento epistemológico de outras lógicas para as comunidades que têm sido invisibilizadas/subalternizadas pela discursividade hegemônica, afinal, o pretendido é

¹⁹ Nesse sentido, os movimentos sociais, populares e sindicais vêm resistindo a essa imposição colonial, reconhecendo o atual retrocesso nos direitos político-sociais imposto pelo golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar de 2016. O Encontro Nacional de 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, que ocorreu entre os dias 12 a 15 de junho de 2018 na Universidade de Brasília, foi um dos destaques dessa resistência. O documento final desse Encontro foi uma Carta-Manifesto para publicizar à sociedade uma leitura sobre o momento em que o país se encontrava, seus efeitos sobre os direitos da classe trabalhadora, principalmente a do campo, seus compromissos e sua agenda de lutas.

uma educação multirreferencial e dialógica, por meio da qual os sujeitos ensinem e aprendam, afetem e sejam afetados, pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”²⁰

Outro aspecto a ser considerado é o de que, enquanto a Educação Rural (capitalista e colonial) centra-se na *interculturalidade funcional* – que se caracteriza por estratégia política de inclusão dos sujeitos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido por interesses do mercado –, a Educação do Campo pauta-se pela *interculturalidade crítica* – perspectiva decolonial que, apartada desse modelo globalizado e da pedagogia do capital, promove *práxis* e pedagogias que não apenas questionam, mas buscam transformar as realidades contraditórias. Como construção *de/a partir de* quem sofreu uma história de subalternização, a interculturalidade crítica respalda projetos de formação dos sujeitos e de educação que irrompam com ela (subalternização) e com o silenciamento promovido por centralidades enunciativas (epistemológicas, culturais, econômicas e sociais). Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica tem suas raízes em discussões políticas e sociais promovidas pelos movimentos sociais e não pela Academia ou pelo Estado e a Educação do Campo constrói-se sob a égide da pedagogia decolonial, ou seja, com práticas e metodologias de resistência(s) a partir da luta, da organização e da ação que, a um só tempo, rompam com a dominação e a invisibilização e possibilitem perspectivas de formação protagonizadas pelos povos do campo e pelos movimentos sociais.

Em nossa óptica, essas *práxis* e pedagogias vão [entre]tecendo olhares e caminhos orientados para o decolonial e vão permitindo, como afirmou Walsh (2009), pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e entender que o aparente jogo linguístico entre descolonial/descolonialidade e decolonial/decolonialidade ultrapassa a semântica, uma vez que não existe um “estado nulo” de colonialidade (descolonialidade), mas projetos de resistência, de transgressão, de intervenção, de insurgência e de criação. Esses projetos se consolidarão a partir da construção de uma educação alicerçada na problematização e na conscientização acerca de uma realidade e de uma crítica às dicotomias cidade – campo ou sujeitos da cidade – do campo, ao eurocentrismo, ao agronegócio, ao neoliberalismo e à educação capitalista. E é nesse sentido, também, que concordamos com Farias e Faleiro (2018, p. 372), quando afirmam que

²⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 68.

(...) é válido conceituar a Educação do Campo como sendo muito além de ganhos no rol das políticas públicas estatais, mas como sendo uma forte alternativa decolonial, que é de gerar desestabilização do *status quo* em *nível político*, capaz de deslocar as relações de poder, subvertendo e potencializando o poder do povo camponês historicamente subalternizado, enunciando *epistemologias* ausentes e dando espaço para efervescer e emergir novas epistemologias. Com o reconhecimento do campo camponês (sic.) enquanto *locus* de produção de conhecimento e poder, há o reconhecimento da desobediência histórica de resistência e a busca de espaços para produzir novas desobediências, o que enuncia um projeto societário outro (grifos dos autores).

O [entre]tecer desses olhares e caminhos permitem-nos, também, atrelamentos entre as discussões sobre esse pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e as propostas pedagógicas que se fundamenta(ra)m na crítica à sociedade capitalista e à educação como reprodutora das relações sociais injustas ou desiguais, ou seja, com as pedagogias propostas por Freire (1987, 1994, 1996), Saviani (1996, 2008, 2011, 2012, 2013) e Souza (2004, 2006, 2007, 2009). A pedagogia inaugurada por Freire, do grupo das pedagogias libertárias e emancipatórias iniciadas, nos anos de 1970, na América Latina, dialoga com as tradições marxista-humanistas e evidencia-se pela concepção dialética de educação; a pedagogia proposta por Saviani – ainda que distinta da abordagem pedagógica de Freire em vários aspectos, mas mantendo, como ela, mesma tradição emancipatória – contribui para a compreensão das políticas educacionais e da função social da educação; e a pedagogia de Souza, que compreende a educação como processo de ressocialização e como possibilidade de humanização do ser humano, mediante as vivências dos conteúdos pedagógicos – conteúdos da aprendizagem – de quaisquer processos educacionais (os saberes serão construídos em distintas *práxis* pedagógicas, articulando as dimensões discente, docente, gestora e epistemológica), por meio dos quais os sujeitos compreenderão a realidade, problematizando-a, com a intenção de transformá-la.

A breve reflexão que nos propomos fazer com o respaldo dessas três grandes referências do pensamento pedagógico latino-americano funda-se nos reconhecimentos de que (i) na perspectiva pedagógica crítica, a educação busca contribuir para a compreensão das realidades que abrangem a *representação da coisa* (aparência/fenômeno) e *a coisa em si* (essência/conceito), para uma transformação dela própria (educação) e da sociedade; (ii) com essa perspectiva, abordagens dos conhecimentos a serem construídos não prescindem das realidades vivenciadas por educadoras/-es e educandas/-os ou do reconhecimento de seus territórios de moradia, de trabalho, de estudo e de materialização de (novas) relações sociais; e (iii) essa reflexão não está enquadrada em esquemas fechados

(por mais que, em nossas análises (cf. capítulo 4), tenhamos recortado, segmentado e organizado em quadros enunciados dos discursos das entrevistadas) e, por isso mesmo, não deixa de levar em conta as formações histórica e cultural do pensamento pedagógico brasileiro (assim como não se negligencia que essas formações situam-se histórica e ideologicamente, tais quais os discursos de nossas entrevistadas, e remetem, também, à colonialidade pedagógica impregnada na América Latina).

Na **perspectiva de Freire**, o cenário capitalista/colonial funda uma situação desumanizante, que limita as ações dos sujeitos, oprimindo-os e negando-os em suas dimensões constitutivas. Compete, então, a esses sujeitos oprimidos lutarem por sua própria libertação e pela de seus opressores – libertar-se a si e aos opressores. O desafio para eles é o de realizarem uma libertação que ultrapasse a mera inversão da situação opressora, ou seja, que supere a própria contradição opressor – oprimido: “Os opressores, violentando e proibindo que os outros não sejam igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade de que haviam perdido no uso da opressão” (FREIRE, 1986, p. 46). Trata-se da restauração da plena humanidade na situação dos oprimidos e da superação das “generosidades desiguais” que venham dos opressores (BOUFLEUER, 1991)²¹.

A concepção política de Freire imprime sentido à utopia de construção de uma nova sociedade – livre, solidária e humanista – e impele ao exercício de libertação da própria pedagogia – da luta política a ser instituída no processo da luta libertadora dos oprimidos –, o que sugere, a um só tempo, a dificuldade de prever os acontecimentos de um processo político libertador e a exigência do diálogo²² para suplantarem as práticas opressoras, em prol de uma nova cultura essencialmente humanizadora e humanizante. Para além de uma política pedagógica dos oprimidos, exige-se a união dos *diferentes* na luta contra os antagonismos de classe – estratégia fundamental na luta política de

²¹ BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia Latino-Americana**: Freire e Dussel. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1991.

²² Freire não apenas professou o caráter libertador do diálogo, como, ao transitar por distintas retóricas, vivenciou-o, sem ceder aos discursos totalitários ou deterministas e apostando na criação, na história e na utopia. Isso tem cooperado para que ele seja reconhecido como um intelectual disposto a superar as fronteiras típicas da modernidade – um intelectual fronteiriço, que se “desdobra” em três: um primeiro Paulo Freire, o dos escritos de 1959 a 1970; um segundo Paulo Freire, o dos escritos dos anos 1970; e um terceiro Paulo Freire, o dos escritos dos anos 1980 e 1990/das obras publicadas postumamente (SCOCUGLIA, 1999). Também é o Paulo Freire cuja obra inicial pode ser considerada uma forma de teorização pós-colonial no campo da educação, por fundamentar-se em trabalhos como os de Frantz Fanon e Albert Memmi, e o Paulo Freire tomado como exemplo por Apple (*apud* Mota Neto, 2013), ao analisar o papel de um estudioso crítico ativista, pelos encontros dialógicos que conectam a “imaginação pós-colonial” (entendida como subversão das relações de poder existentes e de desestabilização das tradições de identidade herdadas) e a obra de Freire.

MOTA NETO, João Colares. Paulo Freire e o Pós-Colonialismo na Educação Popular Latino-Americana. Revista **Educação Online**, n. 14, p. 25-38, ago/dez de 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

libertação –, sem desconsiderar que essa luta é provida de historicidade e muda de tempo e lugar: “Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social, que interessa às classes sociais, lhes coloca a necessidade de se entenderem, o que não significa estarmos vivendo um novo tempo, vazio de classes e conflitos” (FREIRE, 1994, p. 43).

Ao rejeitar as “generosidades desiguais” do saber ao oprimido e indicar uma necessária postura dialógica entre esses atores sociais, Freire evidencia que o projeto de libertação deve ser construído *com o* oprimido, sendo decisivo que se atribua a ele o respeito e a capacidade de assumir uma posição viabilizadora de sua libertação. Precisamos, no entanto, lembrar o quão perigosas podem ser uma postura dialógica e uma produção de discurso sobre a alteridade/*outridade*²³, por mais estranha que essa afirmação possa soar, uma vez que elas podem, no contraponto à libertação desejada, revelar-se eficazes na negação de identidades e de saberes: o *outro* oprimido e o *outro* do discurso colonizador não deixam de escancarar diferenças²⁴ e segregar a(s) cultura(s) dos povos dos campos, das águas, das florestas. É o que vemos hoje no governo que discursa “respeito às diferenças”, mas suas práticas caminham noutro sentido, pois defende um modelo econômico amparado no agro-hidro-minério-negócio e na apropriação privada dos recursos naturais, desrespeitando nossa biodiversidade e os direitos dos povos do campo.

Como bem afirmou Dussel (s.d, p. 49)²⁵, “A simples presença do oprimido como tal é o fim da boa consciência do opressor”. Mas, ele também afirmou (p. 27) que “A proximidade, o face-a-face do homem com o homem, deixa sempre lugar à distância”. Não existiria, então, mesmo no dialogismo e na alteridade/*outridade*, presenças *na distância/na ausência* a serem consideradas nessa luta pela libertação dos oprimidos? Esse parêntese foi aberto para nos fazer lembrar que são contínuas e complexas as tensões que compõem o campo de força das relações de dominação e que elas precisam ser

²³ TODOROV, Tzvetan. **La Conquista de América**. El problema del Otro. Tradução de Flora Botton Burlá. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

²⁴ Não nos esqueçamos de que a construção do processo colonial demandou a elaboração de complexa urdidura voltada não apenas à dominação (como se isso não bastasse), mas também à construção das diferenças e de seus usos na assujeitamento do *outro*. Podemos afirmar que a crítica pós-colonial/decolonial tem buscado minar o discurso das relações de poder e de dominação existente e que, nesse processo, a educação ocupa lugar privilegiado quanto à colonização do saber e à redução das experiências humanas, afinal, não seria possível a concepção dessa urdidura sem um sistema de ensino responsável pela difusão de valores e de predisposições colonizados. É de Freire (ainda que não apenas dele), na educação brasileira, o papel decisivo de elaboração de uma crítica consistente tanto à instituição escolar quanto à prática pedagógica, propondo em sua substituição uma pedagogia de emancipação humana.

²⁵ DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Tradução de Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, s/d (Coleção Reflexão Latino-Americana – 3, I).

consideradas, ao discutirmos as pedagogias críticas²⁶, pois conhecer o *outro* não significa submetê-lo, tão somente, a valores e referências particulares, assim como significar o *outro*, como já afirmado, implica, antes, significar a história e formas de dizer e de fazer que também podem ser ideadas por alteridades/*outredades* que, a partir da negação ou da ausência (ou distância), gerem efeitos/estratégias de controle, de discriminação, de subalternização.

Já com a **perspectiva de Saviani** – Pedagogia Histórico-Crítica –, procura-se deslocar a questão dos métodos de aquisição de conhecimentos (esses conhecimentos são por ele concebidos como patrimônio das classes dominadas e instrumentos de superação das relações de subordinação e expropriação) para o/a educador/a e evidenciar que a falta de compreensão da dialética sujeitos, grupos sociais e sociedade e de suas dimensões implica desconsiderar, por vezes, o contexto das mediações promovidas pelo/a educador/a, inclusive na sensibilização das/dos educandas/educandos quanto às múltiplas relações sociais que constituem a realidade na qual eles/elas se inserem. Os pressupostos filosóficos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica, então, dizem respeito à compreensão das relações sociais historicamente instituídas pelos sujeitos em sociedade e à necessidade de eles contribuírem, por meio da educação, para um movimento de transformação dessa sociedade em mais justa e igualitária. Se a finalidade política da educação é essa transformação da sociedade, Saviani (2012, p.68-69) afirma que, nesse processo, seu papel é o de contribuir também para essa transformação, assumindo que

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ele elemento secundário determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

²⁶ Acreditamos que alcançar a emancipação humana implica a apropriação de uma consciência crítica, de caráter histórico, e a conformação de sujeitos histórico-políticos, em processo que pressupõe o enfrentamento da colonização ibero-lusitana e do projeto de modernidade capitalista. Da colonização, herdamos uma dominação simbólico-ideológica que instaurou um parâmetro dicotômico para a representação do conjunto de relações historicamente construídas na América Latina e cujo resultado mais imediato é a profunda negação da alteridade/*outredade* e de seus referentes, como a pluralidade, a multiculturalidade, a heterogeneidade. Da conformação do Estado-nação e do projeto de modernidade, herdamos o capitalismo como projeto econômico, político e ideológico que acentuam diferenças socioeconômicas e o antagonismo de classes e impõem-nos tanto uma dominação econômica quanto uma dominação simbólico-ideológica.

Como referencial teórico e visando à sustentação de suas análises da realidade social, os estudos de Saviani assentam-se no pensamento materialista histórico-dialético (cf. capítulo 2). Esse referencial permite ao teórico ultrapassar os liames do *sensu comum educacional*, pois viabiliza reflexões acerca dos fenômenos educacionais e educativos e o alcance de uma compreensão (consciência filosófica) aprofundada da realidade concreta/pensada da/para a educação. A contribuição da educação para a transformação social na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é, portanto, a de criar condições objetivas e sistematizadas de apropriação crítica, pelas/-os educandas/-os, de conteúdos culturais, significativos para elas/eles e ressignificados por elas/eles, como instrumentos de [re]construção de uma prática social transformadora – a educação é percebida, então, como mediadora da prática social, que se coloca como pontos *de partida* e *de chegada* da prática educativa. Trata-se de teoria/método pedagógica/-o que parte *da* prática social em que estão insertos as/os educadoras/-es e as/os educandas/-os para o enfrentamento de problemas apresentados *na(s)* prática(s) social(-is) delas/deles, em trocas constantes entre teoria e prática (questão retomada e ampliada no capítulo 2).

Para o teórico (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica é um movimento essencialmente prático, mas que se alimenta da teoria para dar direção à prática – ainda que ela tenha primado sobre a teoria por ser originante, enquanto a teoria é derivada. Isso implica afirmar que, a um só tempo, a prática é fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria, mas precisa ser iluminada pela teoria. É assim, nesse primado da prática (social e educativa), que consideramos a contribuição de Saviani/da Pedagogia Histórico-Crítica para as discussões acerca da colonialidade/decolonialidade, uma vez que constatamos a relevância de pensar os problemas da realidade e da educação como processo de formação humana omnilateral – um desafio que exige um pensamento reflexivo-dialético-ação-reflexão-ação sobre a prática social, em contexto no qual a educação é compreendida como mediadora de uma prática social global. É, também, pensando alternativas epistêmicas à colonialidade²⁷, que se evidencia a necessidade de um

²⁷ Em seu artigo *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad*, Quijano afirma que “La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario *desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres*. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa en consecuencia es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial” (grifos nossos). A proposição de Quijano é a da desobediência epistêmica, sem a qual permaneceremos no domínio de uma oposição interna às epistemes

pensamento que visibilize as lutas contra ela a partir das pessoas e de suas práticas (sociais, epistêmicas, educativas, políticas etc.).

Na perspectiva de Souza, a Educação Popular (EP), desde a sua origem, seus princípios e sua função social, é compreendida como um instrumento de intervenção na realidade e na construção de uma sociedade alicerçada na ética, a partir das lutas e da solidariedade,

(...) contributo à construção do direito à equidade na diversidade, o direito do respeito à diferença que define identidades, modos de expressão e realização pessoal e coletiva, inclusive, a partir do tema da vida cotidiana no cenário da luta política que obriga a todos revisarem radicalmente as formas de construção dos papéis sociais que se assumem e das relações sociais que se mantêm ou que se deve lutar para transformá-las. (SOUZA, 2007, p.122)

Desde sua origem até nossos dias, a Educação Popular sempre esteve nesse movimento político, dialético e ético com as classes populares, respeitando seus princípios, criando e [re]criando suas práticas, metodologias, pedagogias, estratégias de enfrentamento ao capitalismo globalizado, neoliberal, neodesenvolvimentista, em busca de melhores condições sociais, materiais e de educação para as classes populares. Tem-se aí um grande desafio para os sujeitos educativos, principalmente para nós, educadoras/es populares, que é respeitar e considerar os saberes populares, seus conhecimentos, para, em diálogo com o saber científico, construir novos saberes, permeados pelas emoções e subjetividades, a fim de contribuir com a mudança social, com a desnaturalização da colonialidade e favorecer o crescimento humano de todos os sujeitos educativos envolvidos. Assim, de acordo com Souza, os conhecimentos construídos na *práxis pedagógica* podem contribuir para a ressocialização. Compreendemo-nos como seres inacabados e inconclusos, logo, esses processos de ressocialização dar-se-ão ao longo da vida, na busca da construção da humanidade do ser humano.

(...) a ressocialização são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural, como o dos professores, com os de outras pessoas ou grupos culturais cujos resultados são novos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente. Numa palavra, mais humanos. (SOUZA, 2009, p.200)

modernas e eurocentradas fundadas em categorias de conceitos greco-latinos e em experiências de bases tanto teológicas quanto seculares.

Os processos de ressocializações podem ajudar a nos humanizar, mas também a desumanizar. De acordo com Souza, às mudanças nas formas de pensar, de nos compreender e aos outros, às instituições, à natureza dá-se o nome de reconhecimento; as mudanças nas emoções e formas de agir é chamada de reinvenção; e à junção/somatória desses processos nomeia-se ressocialização. Nessa perspectiva, a ressocialização pode ser um caminho para desconstruir a tríade da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Comprendemos, assim, que a educação é um determinante fundamental para a transformação social. Souza provoca-nos a vivenciar os conteúdos de aprendizagem tanto no ambiente escolar quanto não escolar, como estratégia de democratização fundamental à sociedade. Com relação às práticas não escolares, destacamos as diversas experiências significativas dos movimentos sociais populares, que são a base da Educação Popular, e que confrontam com os efeitos das colonialidades em nossos dias. No momento atual do país, o atraso e o conservadorismo estão na “ordem do dia”; temos a militarização ocupando locais estratégicos de poder, principalmente no alto escalão do governo, e a extinção de espaços que representam a luta da classe trabalhadora, como a extinção da SECADI. Chegamos a um momento em que a sociedade civil organizada deve retomar seu protagonismo, [re]inventar-se de formas crítica e criativa e fazer da educação e da cultura popular instrumentos de resistência e de insistência para a construção de sociedade menos desigual.

Não desconsideramos, ainda, que a colonialidade aponta, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 4-5)²⁸, a classificação e a reclassificação dos sujeitos em uma estrutura funcional que as articula e administra, “na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar (sic) uma nova produção de conhecimento”, solicitando, assim, não apenas uma leitura de mundo que intervenha na reinvenção da sociedade, como em “um trabalho de politização da ação pedagógica” – perspectiva concebida a partir de um pensamento fundado em *práxis* política que se contraponha à geopolítica hegemônica “monocultural e monoracional, pois trata-se de viabilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racionalização do mundo e a manutenção da colonialidade”. Uma ação pedagógica que vise, então, a desafiar e a romper com essas

²⁸ WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26 (83). Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em 22 de novembro de 2018.

estruturas da colonialidade – que mantém padrões de poder fortemente enraizados na racialização, na invisibilização de alguns, tidos como menos humanos, e no conhecimento eurocêntrico (Walsh, 2009, p. 24) – é dever de toda pedagogia, como as de Freire, Saviani e Souza, comprometida com a libertação das condições de opressão.

Se, aos processos (anti)pedagógicos de subalternização, de destruição das formas de produção de vida, de materialidades e de identidades, contrapusermos pedagogias críticas, conscientizadoras e problematizadoras, não conseguiríamos rever (quicá, ao menos ultrapassar o mero exercício de retórica) os efeitos da colonialidade (e a quem ela foi dirigida – “os Condenados da Terra” (Franz Fanon²⁹), os “Oprimidos” (Paulo Freire), os “Governados” (Antonio Gramsci), os “Subalternos” (Gayatri C. Spivak³⁰) ou os “Outros” (Enrique Dussel)? Não poderíamos, como afirmado por Mignolo (2008³¹), deixar de jogar o jogo da obediência epistêmica e da identidade disciplinar?

1.4 POLÍTICAS PÚBLICAS D[N]A EDUCAÇÃO

Saviani (1996, p.146) explica, ao abordar o tratamento da legislação, que “[...] para compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da Lei; é preciso

²⁹ FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968 (Coleção Perspectiva do Homem, volume 42).

³⁰ SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

³¹ Fizaram-me perguntas do tipo: ‘Oh, então você quer dizer que para trocar a ‘geo-grafia’ da razão ou trocar de política do ego para ‘geopolítica’ do conhecimento você tem que ser um índio e que só índios podem fazê-lo? Assim, e eu, que não sou índio, mas branco, o que posso fazer? Estou sendo deixado para fora do jogo?’ Da última vez que me fizeram tais perguntas, não sem fúria, foi um jovem espanhol marxista, durante um dos seminários de verão, organizado pela *Universidad Complutense*. (...) A pergunta trouxe para o primeiro plano a cumplicidade entre a geopolítica e a política de Estado de conhecimento disfarçada de ‘identidade disciplinar’. (...) Um outro sociólogo da platéia perguntou, com a certeza que ser um sociólogo lhe dava, “Você podia definir pensamento descolonial? Você nos deu uma história, usou-o metaforicamente, mas você nunca nos deu uma definição”. Eles estavam pedindo *obediência epistêmica*. Não lhes ofereci, claro, uma definição porque isso teria significado jogar de acordo com as regras que ele estava me pedindo para jogar que era ‘identidade disciplinar’. E ele se recusava a jogar com as regras que eu estava jogando, que era a racialização dos corpos e das localidades geo-históricas. Ou seja, eu não estava jogando o jogo da identidade disciplinar, mas o da ‘identificação geo- e do Estado’ como foi formada e moldada, no mundo moderno/colonial, pela retórica da modernidade justificando a economia capitalista. Em outras palavras, eu estava oferecendo aos marxistas e sociólogos interlocutores a possibilidade de **considerar a opção descolonial**; e eles recusaram, é claro, me convidando para jogar de acordo com as normas disciplinares das ciências sociais e as convicções marxistas. Não era fácil para meus interlocutores ver que eles estavam jogando um “jogo de política de identidade” e que fingiam, ou acreditavam, que suas posições ocupavam uma localização além da identidade; além das geo-configurações políticas e de Estado. Eu estava, em outras palavras, me desconectando do eurocentrismo no sentido particular que o conceito de eurocentrismo tinha para nós, no projeto modernidade/colonialidade (grifo do autor). MIGNOLO, Walter D. *Desobediência Epistêmica: a opção e o significado de identidade em política*. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê Literatura, Língua e Identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”. Concordamos que esses cuidados são, de fato, necessários ao trato de discursos emanados de uma legislação e entendemos que as políticas educacionais resgatadas nela (legislação brasileira da/para a educação) devem ser pensadas a partir de uma política maior, com planejamento e articulação a um projeto de sociedade que se quer construir ou que está em curso. Essa construção é feita pela correlação entre as forças sociais e seus interesses, permitindo, assim, a formulação e a implementação de programas de ação e definindo políticas.

Em decorrência disso, derivam projetos, programas, leis que conformam políticas de governo e de Estado. Por serem ações humanas, os fazedores de política, com suas contradições e afinidades, implementam e definem linhas políticas mediante suas próprias representações sociais e privilegiam, com isso, os interesses de determinados grupos sociais (AZEVEDO, 2004)³². Para exemplificar isso, na história da política educacional brasileira, mais precisamente no período do Estado Novo, houve um conflito acerca do projeto de nação entre a classe trabalhadora – por meio dos pioneiros da educação que “reivindicavam a escola nova, laica, pública, sob responsabilidade do Estado, surgindo reivindicações de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional” – e os interesses da burguesia (TAFFAREL e MOLINA, 2012, p. 574).

Outra questão que Azevedo (2004) destaca sobre as representações sociais que norteiam a formulação das políticas públicas são as três dimensões – cognitiva, instrumental e normativa – que devem ser consideradas em sua análise. A primeira dessas dimensões divide-se em um plano mais abstrato – nele, discutem-se as estruturas do poder e os conflitos entretidos em sociedade – e um mais concreto – com o qual se discutem os recursos de poder que incidem sobre a própria definição de políticas públicas e que se fundam nas instituições do Estado; a segunda dimensão analítica remete às políticas públicas que preservam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade tem de si mesma; e a terceira dimensão sugere o aprofundamento da intervenção do Estado na sociedade – mediante retomada histórica, a autora evidencia como o Estado tem-se comportado, com graus diferentes de intervenções, em crises sociais, econômicas e ambientais que têm influenciado as formas de organização sociopolítica do/no século XX. Dessa forma, as políticas públicas configuram modos de articulação plurais entre o

³² AZEVEDO, Janete M. L. **A Educação como Política Pública**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

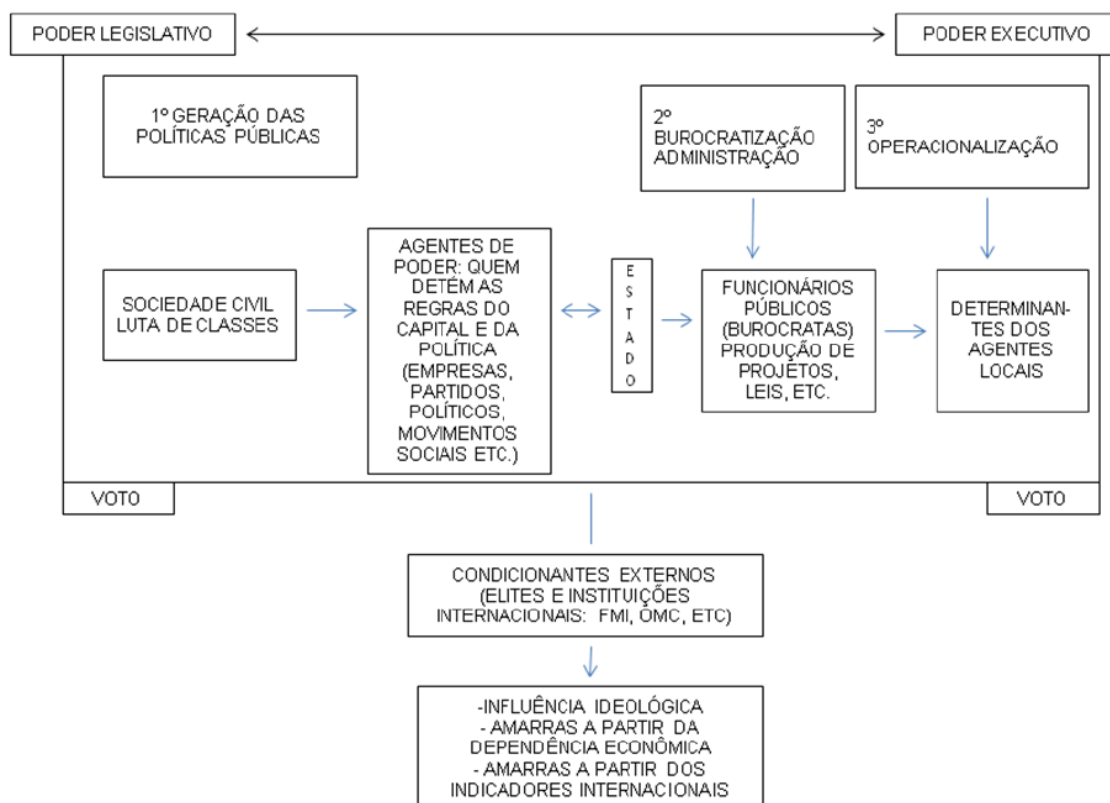
Estado e a sociedade também em função das distintas abordagens teórico-metodológicas que se fazem delas e nas quais elas se sustentam.

As políticas públicas, como afirmado, partem das representações sociais que esses fazedores de política têm acerca da definição do social de uma realidade, perpassam séries limitadas para suas resoluções (“instituições, princípios, normas, critérios”) e concretizam-se com as políticas articuladas ao “projeto global” em vigor na sociedade. Diante disso, fica mais fácil entender porque, somente depois do 189º ano da Independência e 122º da República, temos o primeiro Decreto-Lei (7.352 de 04 de novembro 2010) que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, assim como a disputa pela ocupação de “cargos” na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Outro fato relevante nesse contexto recai sobre o forte grupo da bancada ruralista e sua campanha de atuação no Congresso Federal, influenciando políticas a seu favor, e o quanto isso tem configurado um dos fatores de agravamento da violência no campo, com ameaças, formação de milícias e intimidação aberta aos movimentos sociais do campo e suas lideranças.

Em contrapartida a isso, os movimentos sociais do campo têm mantido, noutra perspectiva, suas lutas pela construção de políticas públicas, em especial de educação para todas/-os as/os camponesas/-es, com ativa participação na construção de objetivos formativos que a possam conduzir, a fim de garantir respeito aos princípios da Educação do Campo, bem como de outras políticas sociais que venham a ser implementadas pelo Estado. Segundo Taffarel e Molina (2012, p. 576), diferentemente “(...) da concepção hegemônica nas práticas educativas atuais (...), a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão do perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade”.

Antes de abordarmos, no entanto, aspectos mais pontuais sobre as políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, retomaremos os sentidos e as implicações mais gerais delas, considerando, desde logo, a redundância da própria expressão, uma vez que “política” – do grego πολιτικός / politikos – aponta para a “coisa pública” ou “fala em relação a um público”. Consideram-se, dessa forma, as políticas como públicas, porque ou são financiadas pelo Estado ou nelas ocorre uma intervenção administrativa estatal, ainda que sem amparo orçamentário, pensados públicos para os quais são destinadas, intentando-se mudar e [re]construir realidades e [re]definir rumos em áreas estratégicas para um país ou uma região. Estabelece-se, então, um “contexto de

influência” fundado em tramas geradas pela correlação de forças entre distintas instâncias sociais e em condicionamentos globais que encerram interesses político-econômicos que incidem sobre as políticas públicas nacionais. Esse contexto, que é parte de um processo por meio do qual as políticas (ou o pensamento sobre elas) são ou podem ser mudadas, poderá ser percebido no quadro abaixo, com o qual Boneti (2007, p. 74)³³ resume, de seu surgimento à sua operacionalização, as políticas públicas de hoje:



Quadro 1: Políticas Públicas Hoje
Fonte: Boneti (2007)

As dimensões elencadas por Azevedo (2004), em especial a primeira delas, e o apontamento de Boneti (2007) quanto à origem das políticas públicas evidenciam, ainda uma vez, o papel da classe dominante, posto que o modo de produção vigente, assim como a mundialização do capital, sujeita as políticas a indicadores do interesse dessa classe (e do capital, é claro). Entretanto, isso não nos permite simplificar ou reduzir a relação da classe trabalhadora à servidão incondicional ao Estado ou à classe dominante, pois ela busca, com modos de articulação plurais (como afirmado), interferir e propor políticas que

³³ BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2007.

atendam aos seus propósitos – são justamente essas articulações que a torna agente social que confronta projetos elitistas e que conspiram para a manutenção de formas de colonialidades. Não podemos desconsiderar, mesmo assim, que as políticas públicas traduzem a materialidade do Estado ou são o Estado em ação.

Nesse sentido, política de governo e planejamento intercambiam-se como conceito e empiria e as intervenções estatais denotam [re]atualizações ou manifestações da dominação entre classes existente em sociedade – se o Estado é o laço jurídico ou político, a sociedade é a pluralidade de laços³⁴ e entendemos, com isso, as dinamicidades constitutivas d[*n*]a formação dele (Estado), com as lutas de classes, os movimentos sociais, as disputas pelo poder político. Como decisões governamentais, as políticas públicas destacam e visam à geração de um produto físico e mensurável e de um impacto que poderá tanto revelar esses mesmos atributos quanto ser subjetivo, modificando comportamentos e opiniões (esses produtos poderão promover a reprodução de serviços, programas e bens ou, o mais esperado pelos governantes, um impacto sobre as condições de vida de uma população). Sem desconsiderarmos esse entendimento e os ciclos de discursos políticos hegemônicos na história nacional (como aqueles que, organizados quase estritamente por argumentos fundados no capital, forneceram parâmetros para debates, emergentes a partir dos anos 1970, que migraram para longe das preocupações sociais e se aproximaram do discurso econômico), percebemos as políticas públicas, ao serem aplicadas como instrumentos de controle dos antagonismos sociais próprios do sistema capitalista, distanciadas da classe trabalhadora e polarizando ainda mais as desigualdades entre classes.

As políticas públicas sociais, que têm como nascedouro a industrialização e a urbanização, assim como os processos sobre elas incidentes, fundam-se, por sua vez, na existência e no reconhecimento de problemas sociais relevantes; na generalização deles sobre camadas cada vez mais largas da população; e no temor “que faz nascer a perspectiva de uma explosão social nos grupos mais favorecidos” (BALSA, 2006, p. 18)³⁵, cabendo ao Estado promover ações públicas que, a um só tempo, impeçam essa explosão e garantam a coesão social (o que evidencia que, desde esse nascedouro, a perspectiva colonialista se faz presente). Em cenários histórico-políticos (pós-guerras) marcados por episódios que “recriaram o mundo” (e, nele, as responsabilidades sociais) e promoveram ajustamentos estruturais que implementaram as ideias do neoliberalismo (e, mais tarde, por

³⁴ Del Vecchio, 1958 *apud* Bonavides, 2000.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10ª ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

³⁵ BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar W.; SOULET, Marc-Henry (Orgs.). **Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social**: uma abordagem transnacional. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006.

abalos econômicos e sociais instaurados a partir de 2008), buscou-se situar, dentro das políticas sociais do Estado, a política educativa³⁶, visto que competiria à educação papel vital, ao prover formação necessária à produção, propagar ideias em ascensão, abreviar desigualdades e valorizar o “capital humano”.

No caso brasileiro, a equidade acaba tensionada pela acumulação e o projeto de normalização das relações sociais, almejado por políticas sociais, não apenas tende a não se concretizar, como subordina objetivos sociais da política do Estado a fins econômicos. Também por isso, ainda que reconhecido o caráter fundamental da política educativa no conjunto das políticas sociais, sabemos que o Estado capitalista perpetua uma política educacional seletiva que corresponda à divisão social do trabalho e que garanta uma aparência igualitária e niveladora dos interesses dos sujeitos sociais, sem, no entanto, a promover de fato. Uma política que, na analogia que Souza (2017, p. 9-10)³⁷ faz com a iconografia de Caspar David Friedrich (1774-1840), preserva a atmosfera de solidão das paisagens e a representação de caminhantes de costas para o presente, ignorando-o, perdendo-se em “promessas inexecutáveis” ou exibindo um caminhar “desacompanhado da realidade para a qual deveriam se verter, orientando-se por itinerários fortuitos que levam tanto a um vazio de soluções, quanto a uma iminente tragédia”. Souza (p. 12) ainda nos adverte de que uma permanente “erosão de planos, acompanhada de inúmeras sedimentações imprevisíveis de diretrizes, metas e estratégia, nos levam à lamentável constatação sobre a grave crise que assola o planejamento da educação no Brasil dos últimos tempos”, levando, assim, à cultura do antiplanejamento e de “uma espécie de esquizofrenia” que inviabiliza o discernimento sobre os caminhos a serem tomados.

1.4.1 Políticas Públicas d[n]a Educação do Campo

Em concordância com Tafarel e Molina (2012, p.571) de que o campo da política educacional é o que analisa os interesses econômicos e sociais dos programas e ações

³⁶ Em perspectiva bem geral, as políticas educacionais durante e após os anos 1990 incidiram sobre a descentralização e a modernização administrativas (busca de fortalecimento de vínculos entre escolarização, trabalho e mercado pelo viés do gerenciamento e da *performatividade*), o reforço da autonomia local e as avaliações externas, com forte teor político explicitado em princípios e práticas que as justificam, e agenciaram deslocamentos de paradigmas: do social à lógica do econômico; da quantidade para a qualidade mercadológica; da centralização para a descentralização do Estado; do público para o privado; do Ensino Superior para a Educação Básica (movimento resgatado pelo atual governo); das questões políticas para as questões pedagógicas (preeminência do sentido técnico d[n]a educação).

³⁷ SOUZA, Donaldo Bello de. Prefácio. In: SILVA, Luís Gustavo Alexandre (Org.). **Gestão de Sistemas Públicos de Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

governamentais na área educacional, buscaremos, com este tópico, ater-nos ao percurso histórico das políticas públicas do campo em nosso país. Mas, antes, discutiremos como se efetiva o poder de decidir o rumo dos interesses de todos. Como vivemos em uma sociedade capitalista, as definições do bem público baseiam-se na correlação de forças existentes, isto é, a classe que detém os meios de produção (classe dominante) e a classe que detém sua força de trabalho (classe trabalhadora). Isso nos remete à compreensão das políticas de Estado (leis que perpassam os governos) e as políticas de Governo (leis que só duram um ou dois mandatos de governo). Essa é uma questão central na luta por políticas públicas em nosso país, principalmente para as da Educação do Campo.

Atualmente, com o propósito de “mundialização da educação”, o sistema capitalista impõe, como já afirmado, a mercantilização da educação em todos os níveis; por isso, tem-se a instituição do Estado mínimo (mínimo para o social/povo e máximo para o capital/elites) – e a compreensão da função social da escola como formadora de trabalhadores “com competências voltadas para atender o mercado de trabalho capitalista, educados para o consenso” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p.573). Constatamos, assim, o debate na educação entre o público e o privado, a inação do Estado, que se ausenta de suas atribuições, e o avanço dos interesses privados, apropriando-se dos recursos públicos para assumir a atribuição estatal. Nesse processo, é que se encontra a correlação de forças das políticas públicas do campo: de um lado, os movimentos sociais do campo que lutam por políticas sociais e de estado, principalmente as relativas à educação, exigindo suas participações ativa na construção dessas políticas, e, de outro, os latifundiários, os capitalistas monopolistas, o agronegócio, financiado pelos capitais nacional e estrangeiro, por intermédio da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), que compõe a maior bancada do Congresso.

Durante esses vinte anos de luta e resistência dos povos do campo, alcançaram-se vários avanços no que se refere ao reconhecimento do direito à educação pública e de qualidade, bem como sua inclusão no âmbito das políticas públicas. O reconhecimento do Estado para efetivar essas políticas atravessa a identidade e a especificidade (camponesas) construídas durante esse período e a dívida histórica a esses povos. Dessa forma, concordamos com Molina,

Radicalizando o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige, neste caso, ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas. (...) A luta por direitos, portanto, coloca-se como inerente à sociedade do capital, e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por

reconhecimento de especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos. (Molina, 2011, p.22)

A seguir, apresentamos um quadro com a legislação para a Educação/Educação do Campo, considerada pelos movimentos sociais do campo como avanços (entendemos que os significados da legislação específica para a Educação do Campo são de ruptura ao ordenamento jurídico vigente):

LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO e A EDUCAÇÃO DO CAMPO	ASSUNTO
Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB nº 21/2002, de 05 de junho de 2002	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
Parecer CNE/CEB nº 1/2006, de 01 de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB nº 23/2007, de 12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 3/2008, de 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 07 de abril de 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução nº 2/2008, 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.
Resolução CEE/PE nº 2/2009, de 31 de março 2009	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
Resolução nº 4/2010, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Decreto 7352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Quadro 2: Legislação para a Educação e a Educação do Campo

Não faremos uma análise específica de cada legislação, mas, dentre elas, destacaremos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por se tratar de um marco para a Educação do Campo e por elas serem resultado de cobranças, que os movimentos sociais do campo faziam à época ao Estado, quanto ao reconhecimento de uma educação que problematizasse os modos de produção e reprodução de vida do campo, de seus sujeitos, de suas histórias e de suas culturas, traduzida em documento legal, com a operacionalização dessa proposta. Acerca da identidade da escola do campo, as Diretrizes Operacionais ampliam a visão de pertencimento dos sujeitos educativos, sua relação com a comunidade escolar, o reconhecimento das lutas dos movimentos sociais e a função social da educação, como consta no parágrafo único do artigo 2:

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. (SECAD, 2002, p. 37)

Outra questão que ressaltamos nessas Diretrizes remete ao respeito às diversidades do campo, situação que deveria ser vivenciada na construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo, com uma/um atenção/acompanhamento por parte das gestões municipais,

Art. 5 As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (SECAD, 2002, p. 37).

Com relação à liberdade que as/os educadoras/-es têm nos processos de ensino para ultrapassar/ir além dos muros da escola é garantido no segundo parágrafo do Art. 7, corroborando com a ideia de que na Educação do Campo não se aprende exclusivamente na escola, outros espaços são possíveis, e que é necessário conhecer o território e fortalecê-lo:

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (SECAD, 2002, p. 38)

Um ponto nevrálgico na construção das políticas educacionais, tal qual afirmado em algumas passagens deste capítulo, é a correlação de forças: de um lado, os movimentos sociais do campo que lutam por sua participação nessa construção e, de outro, a burocracia estatal que tenta impedir e invisibilizá-los. O diálogo poderá ser a saída, porém, nem sempre essas forças estão disponíveis a isso,

Art. 9 As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente. (SECAD, 2002, p. 38)

Quanto à formação específica de professoras/-es para o exercício da docência em escolas do campo – em Pernambuco, de acordo com o censo escolar de 2014, essas/esses professoras/-es trabalhariam com 391.590 alunos matriculados na área rural, sendo 188.583 nos anos iniciais, 82.128 nos anos finais do Ensino Fundamental e 19.512 no Ensino Médio –, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo preveem, no Art. 13:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Se desde 2002 já existe uma legislação que orienta os sistemas de ensino a promoverem uma formação específica para as/os educadoras/-es do campo, por que há impedimentos para sua concretização? Os números do censo escolar legitimam essa demanda e a real necessidade de uma formação que contemple os princípios da Educação do Campo. Mesmo o Estado de Pernambuco tendo uma Gerência de Políticas Educacionais da Educação do Campo (GEPEC), vinculada à Secretaria de Educação e Esportes (SEE), um Comitê Pernambucano de Educação do Campo (COMECAMP) e uma forte atuação dos movimentos sociais e sindicais na construção de políticas públicas, parece-nos que ainda estamos distantes de garantir essa formação adequada às/aos educadoras/-es do campo pernambucano.

Ainda na perspectiva de apresentar avanços na Educação do Campo, segue abaixo quadro com as políticas ou programas que a têm orientado:

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	ASSUNTO	CRIAÇÃO	CONTEXTO
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	Portaria nº 10/98, de 16/04/98	Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – Enera –, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado por seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Os participantes concluíram ser necessária uma articulação entre os trabalhos em desenvolvimento, bem como sua multiplicação, dada a grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural e a situação deficitária da oferta educacional no campo, agravada pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. ³⁸
SABERES DA TERRA	Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificações Social e Profissional para Agricultoras/-es Familiares	Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005	O Programa Saberes da Terra foi iniciado, em dezembro de 2005, em 12 Unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC), em colaboração com secretarias estaduais de educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação – UNDIME, Associação de Municípios Cantuquiriguaçu, entidades e movimentos sociais do campo integrantes dos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo (SECAD, 2009, p.5) ³⁹ .
PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA	Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultoras/es Familiares Integrada às Qualificações Social e Profissional	Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008	O ProJovem Campo – Saberes da Terra constitui o Programa Nacional de Educação de jovens agricultoras/-es familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), numa ação integrada com os ministérios do Desenvolvimento Agrário – Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) –, do Trabalho e Emprego – Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) –, o do Meio

³⁸ Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

³⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

			Ambiente – Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF) –, do Desenvolvimento e Combate à Fome e da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Presidência da República. O Programa destina-se ao desenvolvimento de uma política que fortaleça e amplie o acesso de jovens agricultores/as familiares, situadas/-os na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino e sua permanência nele, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental, com qualificação social e profissional. Mais amplamente, é objetivo do Programa contribuir para a formação integral da/o jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, mediante atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002 (SECAD, 2009. p.7) ⁴⁰
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009	Apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadoras/es para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais ⁴¹ .
PRONACAMPO	Programa de apoios técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de Educação do Campo	Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013	Objetiva apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, as formações inicial e continuada de professoras/-es, a produção e a disponibilização de material específico às/aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino ⁴² .
PRONATEC CAMPO	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011	Por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, o PRONACAMPO promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica às/aos jovens e trabalhadoras/-es do campo e quilombolas, disponibilizando

⁴⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

⁴¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo> Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

⁴² Disponível em <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

			vagas nos cursos de formações inicial e continuada (FIC) e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec). O Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA é o demandante dessa ação e institutos federais, escolas vinculadas às universidades federais, CEFETs e redes estaduais são instituições ofertantes ⁴³ .
--	--	--	---

Quadro 3: Políticas e Programas d[n]a Educação do Campo

Quanto às informações desse quadro, focaremos a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que contempla o Programa *Escola da Terra*, campo de interesse de nossa pesquisa. Essa Portaria embasa-se no Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010 (dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA). No parágrafo único do Art. 1º, já identificamos um avanço em relação à Resolução 2/2008, de 28 de abril de 2008, por conceber-se a Educação do Campo desde a Educação Básica à Superior:

Parágrafo único - 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, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Em seu texto, também são caracterizados os sujeitos do campo, com a aglutinação de diversos ramos produtivos e o fortalecimento da identidade campesina e das/dos que conseguem nele (campo) produzir suas “condições materiais de existência”,

(...) 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.

Outra questão importante diz respeito à afirmação dos princípios da Educação do Campo e Quilombola constantes no Art. 3º, que deveriam, a princípio, ser considerados em todos os processos educativos, planejamentos, currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas do campo: a necessidade de formação específica para as/os profissionais da educação, o envolvimento da comunidade e dos movimentos sociais na

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18728-programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego-pronatec-campo>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

formação dos sujeitos educativos envolvidos, a inserção do calendário cultural e a possibilidade de vivenciar a Pedagogia da Alternância

- 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 formação 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.

No item I do artigo 5º, há a afirmativa de mais uma luta histórica com relação à produção e à distribuição de materiais didático-pedagógicos específicos para a Educação do Campo, pois os que eram disponibilizados, em sua maioria, estavam descontextualizados das realidades e não atendiam à diversidade camponesa. Já no item III, identificamos o apoio às escolas multisseriadas e às localizadas em territórios quilombolas (o que também legitima o Programa *Escola da Terra*):

- I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; e
- III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.

Todas essas conquistas resultam de conflitos, tensões e de insistência dos movimentos sociais do campo junto ao aparelho estatal por reconhecimento do direito universal à uma educação pautada nos princípios da Educação do Campo e à construção de outra sociedade. Sabemos que ainda falta muita coisa, pois o currículo, os tempos formativos (tempo escola e tempo comunidade), a formação específica das/dos educadoras/-es do campo, alicerçadas nos princípios da Educação do Campo, estão distantes de se concretizar nas escolas do campo do país. No entanto, apesar de termos um governo conservador, militarizado, acomunado com os capitais nacional e internacional, que defende um modelo econômico amparado no agro-hidro-minerário-negócio e a apropriação privada dos recursos naturais, consideramos os avanços na legislação para a Educação do

Campo uma forma de não ceder às imposições da colonialidade do *poder*, do *saber* e do *ser* e de [re]afirmar que essa luta continuará na busca pela organização coletiva da classe trabalhadora do campo e pela construção de políticas públicas que contemplem suas necessidades e desejos.

1.4.2 Programa *Escola da Terra*

Como nossos objetos de pesquisa são discursos sobre um Programa inserido num programa maior – triste realidade histórica da Educação do Campo no Brasil –, cabe-nos situar a política educacional do campo nas políticas públicas. Entendemos as políticas públicas como um campo de conflitos e disputas entre a sociedade civil e o aparelho governamental, consideradas estruturas de poder e de dominação que têm como centro o Estado. Outra dimensão a se considerar é a de que a definição, a instauração, a reformulação, a ativação ou a desativação das políticas públicas baseiam-se “(...) na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Cabe-nos, ainda, situar a própria Educação do Campo a partir de posicionamentos político-ideológicos da classe trabalhadora do campo em contraposição a um modelo forjado pelo agronegócio e pela exploração dos trabalhadores. Assim, essa educação, dialógica e emancipadora, marca-se por práticas em que os sujeitos são pensados menos em sua identidade individual e mais na coletiva. Ainda que não negligenciemos o cenário de lutas políticas (afinal, a Educação do Campo teve seu nascedouro em demandas dos movimentos sociais camponeses), os esforços de diferentes representações/entidades e dos próprios sujeitos do campo e as reflexões que mudaram a estrutura da Educação Brasileira e, em particular, da Educação do Campo, questionamos a mais valia de programas concebidos para a “elevação da escolaridade” de jovens e adultos do campo e para as formações inicial e continuada de educadoras/-es de escolas do campo.

Esses programas, originados em um contexto de duas décadas de discussões e de criação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo e consolidados mediante parcerias estratégicas entre governos federais, estaduais e municipais, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo, ainda que impliquem significativo avanço em iniciativas de cunho governamental, consideradas as demandas dos povos do campo e suas singularidades, e visem ao resgate de saberes locais, nem sempre têm, para

além dos discursos que os recobrem, compreendido o campo como lugar de vida também do/a educador/a ou a produção cultural d[n]o campo que deveria se fazer presente nas escolas. Essa produção deveria ser o ponto de partida de práticas pedagógicas nessas escolas e a compreensão do campo deveria suplantar uma definição geoadministrativa, configurando-se como conceito sociopolítico e levando em conta as especificidades (identitárias, representacionais, culturais etc.) de seus sujeitos. Nem sempre, porém, é possível ir além dessas constatações.

É também nesse sentido que as/os educadoras/-es do campo são interpeladas/os quanto à construção de um fazer pedagógico que nunca se encerre em si mesmo, que nunca se torne “pronto” e que viabilize uma escola promotora, de fato, das transformações necessárias ao campo e aos seus sujeitos. Isso implica a materialização de uma política para a educação que se volte aos interesses sociais das comunidades do campo e se foque em “questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012, p. 257). Nesse quadro e levando-se em conta a formação continuada dessas/desses educadoras/-es, foi implementado o Programa *Escola da Terra*, de 2014 a 2016.

Esse Programa, de acordo com o afirmado na Introdução, insere-se no eixo Gestão e Práticas Pedagógicas do PRONACAMPO, que determina como objetivos do *Escola da Terra* a promoção da melhoria das condições de acesso, de permanência e de aprendizagem de estudantes (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) do campo e quilombolas em suas comunidades, com apoio à formação de educadoras/-es do campo, a fim de fortalecer a escola como espaço de vivências cultural e social. As ações do Programa, para além da disponibilização de material didático-pedagógico, recaem sobre o acompanhamento pedagógico e a formação continuada dessas/desses educadoras/-es em parceria com instituições de ensino superior com experiência em Educação do Campo e quilombola (BRASIL, 2013, p. 09).

Quanto ao processo de implementação, o Programa *Escola da Terra* prevê que,

(...) a ação ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (60 às 90h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de

assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola comunidade a articulação entre a proposta da formação das IPES, o projeto político pedagógico das escolas e a política educacional da secretaria de educação a qual está vinculado, promovendo também a participação das comunidades. A adesão à proposta de formação da Escola da Terra será feita pela secretaria estadual, municipal ou distrital de educação por meio do PAR, em módulo específico PRONACAMPO/Escola da Terra, a partir de janeiro de 2013 (BRASIL, 2013, p.09-10).

Dessa forma, notamos que, em função da organização dos movimentos sociais e sindicais populares e de seu tensionamento com o Estado por políticas públicas educacionais para o campo, o Programa *Escola da Terra* foi criado como um reconhecimento por parte do Estado dos direitos à população campesina, “na medida em que compreende a educação como um direito público subjetivo e reconhece a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação” (BRASIL, 2013, p.1).

1.4.3 Programa *Escola da Terra* em Pernambuco e em Igarassu

O Programa *Escola da Terra*⁴⁴ em Pernambuco foi realizado em duas edições, a primeira edição (2014) teve o período de vigência da ação de 02 de maio de 2013 a 30 de dezembro de 2015 e a segunda edição (2015), no período de 01 de outubro de 2015 a 30 de outubro de 2016. Em ambas as edições, realizou-se o Curso de Aperfeiçoamento para Professores/as de Escolas do Campo e Quilombolas (CAp). Para a realização do Programa, existia uma parceria entre o Ministério de Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), os movimentos sociais sindicais, o governo estadual e os municípios que aderiram a ele por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

A responsabilidade de oferecer o Curso de Aperfeiçoamento no Estado de Pernambuco foi do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) –, cujo objetivo geral (Projeto Político Pedagógico, 2015, p. 1) foi o de

⁴⁴ Tivemos acesso a essas informações, mediante o resgate de cópias de documentos desse Programa encaminhados pelo Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC/CAA-UFPE –, em resposta ao Ofício 05/2017 da PPGEI-UFRPE/FUNDAJ (09 de novembro de 2017).

Ampliar o acesso à formação continuada de profissionais que atuam nas escolas do campo e quilombolas, prioritariamente multisseriadas, por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Alternância Pedagógica, para assegurar o direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada aos sujeitos do campo, afirmando a diversidade sociocultural e territorial, em sintonia com os princípios da Educação do Campo.

Com relação às/aos cursistas, de acordo com a Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, a seleção, as despesas com hospedagem e os deslocamentos para participação no CAp consistiam em responsabilidades das Secretarias Municipais de Educação. A meta nas duas edições para o Estado de Pernambuco foi a de atender a 1000 cursistas; foram matriculados 958 cursistas, sendo 188 evadidos e 769 aprovadas/-os. Na primeira edição dele, participaram 13 municípios e, na segunda edição, 27 municípios de Pernambuco.

O CAp foi vivenciado em alternância pedagógica: Tempo Universidade (realizado no *campus* do CAA/UFPE, com três módulos de 30h cada, totalizando 90h, onde as/os cursistas vivenciavam os Círculos de Saberes – diálogo entre os saberes científicos e populares, mediante jornadas didático-pedagógicas das áreas de conhecimento) e Tempo Comunidade (momento de estudo, reflexão e formação nos municípios para refletirem, coletivamente, acerca dos conhecimentos construídos no Tempo Universidade e sua aplicabilidade para intervenção na realidade local, além da elaboração e desenvolvimento de projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica).

Para a realização da formação nos três módulos do CAp, as/os educadoras/-es lidaram, no Tempo Universidade, com as seguintes áreas de conhecimento: Área 1: Educação do Campo – Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas; Área 2: Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo; Área 3: Ciências da Natureza e Educação do Campo; Área 4: Agroecologia; Área 5: Língua Portuguesa e Educação do Campo; e Área 6: Linguagens Matemáticas e Educação do Campo. O grande desafio, tanto para as/os formadoras/-es quanto para as/-os cursistas, foi o de realizar a integração dessas áreas de conhecimento nos tempos formativos, com as diferentes realidades campesinas na perspectiva dos princípios da Educação do Campo (situação destacada no capítulo 4).

O acompanhamento pedagógico d[esse] CAp foi responsabilidade da equipe da UFPE, composta por uma coordenadora adjunto (coordenação); três supervisoras/-es (coordenação pedagógica); três apoios administrativos; cinco professoras/-es formadoras/-es; e trinta e cinco professoras/-es–pesquisadoras/-es – trinta formadoras/-es e cinco conteudistas. As atribuições dessa equipe foram as de realizar formação local nos municípios, conhecer melhor as realidades campesinas, para [re]organizar as jornadas didático-pedagógica dos módulos seguintes, e orientar a construção dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica.

A avaliação⁴⁵ das/dos cursistas aconteceu no próprio percurso formativo, nos Tempos Universidade e Comunidade, por meio dos seguintes instrumentos: “pesquisas de campo, atividades prático-pedagógicas, elaboração de planejamento coletivo, apresentações orais e de relatórios escritos, elaboração e utilização de material didático-pedagógico, elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica” (PPP, 2015.p.9). Com relação à avaliação do curso, ao final de cada módulo, as/os cursistas responderam ao questionário sobre a organização e o funcionamento do CAp, além de participarem da avaliação feita pela “coordenação de Educação do Campo na SECADI/MEC, pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE (PROExC), pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR/UFPE), pela Comissão Pedagógica” (PPP, 2015.p.9).

Apresentamos, na sequência, alguns dados referentes ao Programa *Escola da Terra* no Estado de Pernambuco:



Tabela 1: Escolaridade das/dos Cursistas

Com base nos dados dessas tabelas, percebemos vários elementos que definem/marcam características da turma de cursistas e a identidade dessas educadoras/es do campo. A maioria das/dos participantes possuem o Ensino Superior (68,2%), porém há uma parcela que ainda não o possui (31,8%), mas que tem exercido a função de educadoras/-es. Isso ratifica a luta dos movimentos sociais camponeses por políticas

⁴⁵ No capítulo 4, foram feitos vários registros, a partir dos enunciados das entrevistas concedidas pelas educadoras do Município de Igarassu que participaram da formação, acerca da avaliação do Programa/do CAp.

públicas que garantam o acesso à educação, dos anos iniciais ao Superior, aos povos do campo e, principalmente, à classe das/dos trabalhadoras/-es da educação.

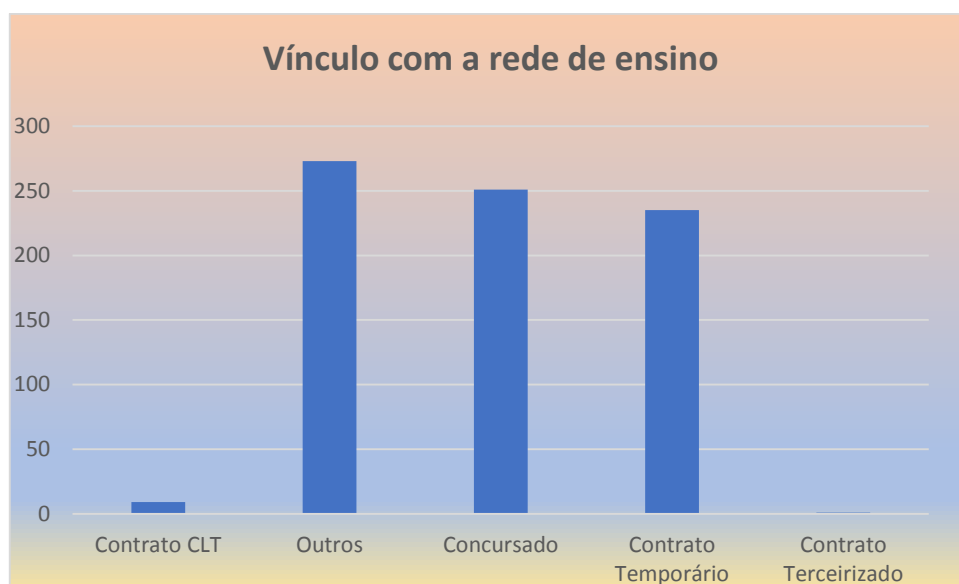


Tabela 2: Vínculo das/dos Cursistas com a Rede de Ensino

Outro elemento que influencia a condição de trabalho é o vínculo empregatício dessas/desses educadoras/-es. De acordo com dados da tabela 2, a categoria “contrato temporário”, do ponto de vista quantitativo, está muito próxima da categoria “concursado” e essas categorias, por sua vez, estão abaixo da “outros”. Isso pode indicar fragilidade na valorização profissional e insegurança na vida dessas/desses educadoras/es, descontinuidade do processo de ensino, rodízios e mudanças de espaços (rural-rural e rural-urbano), fragmentação/fragilização das/dos profissionais da educação como categoria e, conseqüentemente, como classe trabalhadora, enfim, situações que influenciam a construção das identidades profissionais dessas/desses educadoras/-es. Ao mesmo tempo, também pode provocar uma reflexão-ação dessas/desses educadoras/-es na busca por uma articulação e organização classista, tanto nos municípios quanto no Estado – por que não construir uma rede de educadoras/-es do campo do Estado de Pernambuco, se as condições de trabalho são muito parecidas e a luta é a mesma? Segundo Souza (2009), esse fenômeno chama-se ressocialização.

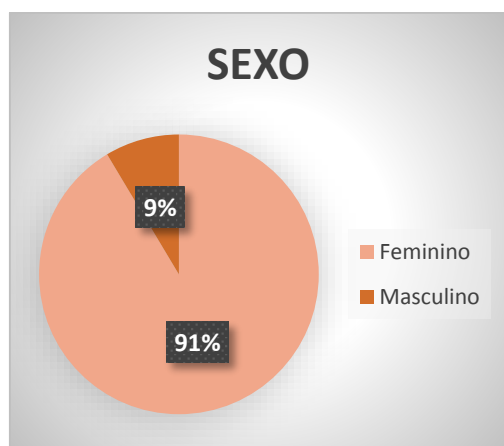


Tabela 3: Sexo das/dos Cursistas

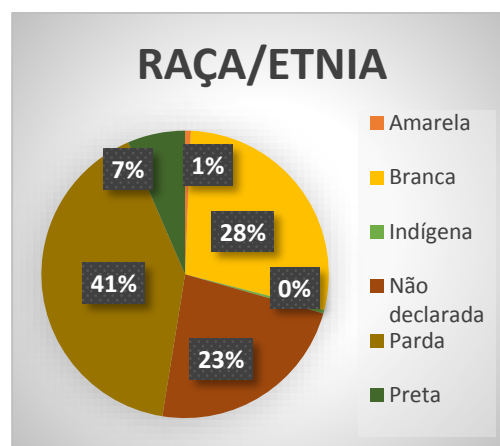


Tabela 4: Raça/Etnia das/dos Cursistas

Os números também indicam, de acordo com a tabela 3, que as mulheres são responsáveis, na maioria das vezes, pela escolarização das séries iniciais. Várias são as possíveis leituras disso, como a precarização das condições de trabalho ou os estereótipos instituídos social e culturalmente de que mulheres são mais dóceis e relacionáveis (os homens provedores e as mulheres maternas) – não à toa as mulheres são minoria no Ensino Superior, assim, sustém-se uma relação de hierarquia e de submissão, fruto das colonialidades do *poder* e do *ser*. Percebemos, também, que a maioria das/dos cursistas, é negra (soma de pretos e pardos), mas isso não se configura nos dados da tabela 4, pois há uma autodeclaração “parda” – por que será que elas/eles se veem assim? É uma dimensão do racismo que está no campo da subjetividade, não palpável, pela distribuição desigual das oportunidades? Por ser a população com menor renda e qualidade de vida? Por sofrer maiores índices de violência? Esse é mais um dentre os problemas histórico-sociais presentes no campo e que não pode passar despercebido nas formações, principalmente de quem está na função de docência.

Nessa cenografia⁴⁶, insere-se Igarassu, um dos cinco municípios em Pernambuco a participar das duas edições do Programa *Escola da Terra*; em ambas as edições, ao final do CAP, as/os educadoras/-es deveriam apresentar os projetos de intervenção

⁴⁶ Entende-se que cenografia remete à cena com a qual o coenunciador toma contato mais explicitamente ou a cena com a qual o coenunciador se depara em primeiro plano, já que outras cenas (englobante e genérica do quadro cênico) são deslocadas para um segundo plano. Trata-se de uma dimensão criativa do discurso, com a qual se engendram os simulacros de um momento, de um espaço e dos papéis sociais conhecidos e compartilhados culturalmente. Para além disso, constrói-se a cenografia com base em cenas validadas, isto é, cenas de fala “já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam” (Maingueneau, 2002, p.92). São esses sentidos que nos levam à escolha de “cenografia”, em detrimento de “cenário”.

Fonte: MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. Tradução Cecília P. Souza-Silva e Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

sociopolítica e pedagógica que foram construídos e desenvolvidos junto à comunidade escolar. Os projetos da 1ª edição foram: “A horta como sustentabilidade da comunidade na Escola do Campo”, sob a responsabilidade da educadora Cristina Vieira dos Santos (escola Diego de Sá Leitão); “A valorização da Escola do Campo numa perspectiva sustentável: solução para o destino do lixo”, da educadora Sueli de Sales (escola Ulisses Pernambuco); “Cuide! Preserve! A natureza agradece”, da educadora Josineide Cavalcanti Câmara (escola Virginia Borba Pessoa Guerra); “Aprendendo a reciclar com garrafa *pet* na Educação Infantil”, da educadora Katia Cristina (escola João Albuquerque Uchôa); e “Como alfabetizar e letrar os alunos, desenvolvendo práticas educativas contextualizadas na escola do campo”, da educadora Gersonita Dias Duarte Avelino (escola Eduardo Vieira de Carvalho).

Os projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica da segunda edição foram: “Alimentação saudável se encontra na escola”, sob a responsabilidade da educadora Maria Edna Oliveira (escola José Luís de Barros Sampaio); “A Escola do Campo como espaço para formação da cidadania”, da educadora Aline Cecilia de Souza Ferreira (escola Ulisses Pernambuco); “Rio Jacoca: um olhar da comunidade escolar e o papel da escola em sua conservação”, da educadora Lucineia Ferreira da Silva (escola Maria Lúcia da Silva); “Alimentação Saudável, você é aquilo que come”, da educadora Sandra Regina Correia Cavalcante (escola Virgínia Borba Pessoa Guerra); e “A Escola do Campo, como espaço de construção de práticas para prevenção de doenças”, da educadora Hellen Carolyn Rodrigues Pina (escola João Batista de Fraga). As construções e as avaliações desses projetos apontaram, como bem poderá ser observado em enunciados das entrevistas de educadoras que participaram da segunda edição do Programa (cf. capítulo 04), descobertas, articulações e trabalho coletivo, mas também entraves, frustrações e incertezas.

Os acompanhamentos pedagógicos, que são parte integrante do Programa e da formação das/dos educadoras/-es (por ajudar a compreender as metodologias em desenvolvimento e as articulações propiciadas com o/pelo Tempo Universidade), foram feitos pela professora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, que se ocupou, em Igarassu, tanto da formação de educadoras/-es do próprio Município quanto das/dos de Itapissuma. Em um de seus relatórios (primeiro módulo), reforça-se a importância do estudo dos fundamentos e princípios da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que se justifica a necessidade da formação continuada específica para as/os educadoras/-es do campo “(...) muitos solicitaram explicação sobre a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural e de que forma as escolas multisseriadas poderiam agregar os princípios pedagógicos da

Educação do Campo” (Relatório TU1 TC1, 2016, p.6). Outro aspecto destacado são as dificuldades quanto à construção coletiva dos projetos de intervenção, uma proposição que muitas nunca tinham experimentado, mas que foram se desafiando a aprender durante o processo: “Esse foi um momento importante para saber o grau de compreensão sobre o fazer um projeto de pesquisa de cunho pedagógico. Muitos não tinham ainda escrito um projeto, vivenciado a experiência e sentiam (sic) muito indecisos e receosos em relação a sua capacidade” (Relatório TU1 TC1, 2016, p.6).

Como a identidade (individual ou profissional) é um constructo moldável e multidimensional, durante a formação, vários momentos foram de questionamentos, reflexões e problematizações acerca de ser educador/-a do campo e do [re]conhecimento do território camponês e de como isso impacta a prática pedagógica: “(...) Não há mudança de postura, sem o conhecimento de si, do outro, do contexto e do que se quer de forma objetiva e subjetiva. É o encontro do eu com o profissional socialmente e ideologicamente situado” (Relatório TU2 TC2, 2016, p.4). Muitos desses questionamentos surgem por consequência das reflexões construídas durante as formações, na perspectiva de compreender melhor a realidade na qual o/a educador/-a se insere e de como intervir para melhorar as condições de existência no campo

1) Como trabalhar cada problema da comunidade com a dimensão política partidária que envolve a escola e impede o reconhecimento/envolvimento do/no contexto? 2) Qual o papel da educação com a agroecologia, suas práticas e modos de produção se a escola não tem condições de implantar e implementar projetos agroecológicos? 3) Como o professor/a pode ser um ser político se a sua condição política é de dependência do poder político instituído já que, em sua maioria, estão subordinados, com vínculos temporários, a um poder? (Relatório TU2 TC2, 2016, p.4)

São questões que interferem diretamente na prática pedagógica das/dos educadoras/-es, na construção de suas identidades (pessoal e profissional), na responsabilidade da gestão, na relação com a comunidade, enfim, na prática social e revela um comprometimento na busca de possíveis soluções. Há, ainda, a necessidade de uma [re]leitura das realidades onde as escolas se situam, bem como das ocupações que as famílias têm, visto que, por ser um Município litorâneo (Litoral Norte do Estado de Pernambuco), ocorre nele um misto de atividades profissionais que impactam a economia regional (cf. capítulo 3): um polo industrial, áreas pesqueira e agrícola e o turismo local – como isso influencia a identidade dos povos do campo e a reterritorialização camponesa? – “Essa característica dificulta a discussão em torno da educação do campo enquanto um paradigma que luta pela terra, reforma agrária; mas os identifica em torno da

sobrevivência no e pelo trabalho, categoria central da educação do campo, junto com a terra” (Relatório TU2 TC2, 2016, p.6).

Esses aspectos, também presentes nas entrevistas (retomados e analisados no capítulo 4 com mais pertinência, devido suas complexidades) levam-nos a refletir sobre o quão importante é que as gestões garantam uma formação continuada específica para as/os educadoras/-es do campo, balizadas nos fundamentos e princípios da Educação do Campo, com respeito aos saberes locais, fortalecendo as potencialidades econômicas, culturais, artísticas e ambientais, a identidade campesina, na busca de se viver no campo com dignidade e com outra lógica e forma de desenvolvimento. Como o Município possui 23 escolas do campo (conforme figura abaixo), nas duas edições 10 escolas foram contempladas para participar do Programa, cedendo, cada uma delas, uma educadora, no entanto, duas escolas estavam em ambas as edições. Não sabemos qual o critério dessa escolha, mas, para o Município, já que não pode disponibilizar mais escolas/educadoras, não seria mais interessante favorecer que outras participassem do Programa, ao invés de repetir participações?



Figura 1: Localização das Escolas do Campo de Igarassu
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Igarassu

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos sociais e sindicais, muito antes da luta pela mudança de concepção rural x campo, desde a compreensão de luta pelo direito à terra e, por conseguinte, de políticas públicas que garantam condições de vida digna (inclusive a de [re]conhecer a função social da educação que contribua com a perspectiva de transformação da realidade, na perspectiva da interculturalidade crítica).

Dessa forma, reiteramos que a Educação do Campo procura romper com a lógica de subalternidade urbanocêntrica imposta historicamente aos povos do campo, através de práticas, de perspectiva decolonial, que respeitem os princípios da Educação do Campo e que viabilizem novas práticas críticas e criativas, com protagonismo dos povos do campo.

Nesse sentido, reconhecemos como necessária a permanência na luta por políticas públicas que neguem as colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser*, na busca pela construção de projetos decoloniais que visem a compreender os processos econômicos, políticos e culturais como formadores do humano e de transformação da realidade. Desse ponto de vista, o Programa *Escola da Terra* pode ter sido uma experiência que propiciou essa reflexão-ação de seus sujeitos e de suas atuações em seus territórios (cf. capítulo 4). Por esse ângulo, cabe um questionamento: de que forma as práticas vivenciadas pelas educadoras podem ser reinventadas e socializadas?

CAPÍTULO 2

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUAS [INTER]RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 [ENTRE]TECENDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: POR UMA REVISÃO DA LITERATURA

A despeito do sugerido por Maffesoli (*apud* Barros, 2005⁴⁷) – “Há uma inflação de conceitos. Em todos os domínios, parece ser um termo-chave, apesar de não dizer mais nada. Por quê? Porque conceito significa tudo aquilo que é fechado, e, portanto, é próprio dele isolar o objeto como um produto finito e acabado” – e dos conflitos pessoal e temático despertados por suas palavras, [re]visitaremos, neste capítulo, alguns conceitos que ainda nos “dizem algo” e “significam” tanto os caminhos reflexivos e analíticos para a educação e para a Educação do Campo quanto os sujeitos, em suas identidades e nas representações que fazem de si, de seus *outros* e de seu entorno, [re]criando realidades e construindo possibilidades para pedagogias de construção coletiva.

Nossa compreensão de campo como lugar de [re]produção de culturas e de alteridades e nosso objetivo de colaborar com o [entre]tecer de olhares sobre as políticas educacionais do campo, levaram à escolha da Pedagogia Histórico-Crítica como perspectiva teórica desta pesquisa. Essa escolha recaiu sobre o fato de ela considerar que, do ponto de vista histórico, a educação, ao incidir sobre a sociedade, contribui para sua transformação e que, do ponto de vista crítico, há uma determinação exercida por essa sociedade sobre a educação⁴⁸.

Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica, que surgiu para suplantarmos as tendências pedagógicas escolanovista e tecnicista, por elas não apresentarem

⁴⁷ Resumo do seminário especial *Metodologia, Epistemologia e Pós-modernidade – Sociologia Compreensiva, Razão Sensível e Conhecimento Comum*, ministrado pelo Prof. Dr. Michel Maffesoli, de 08 a 11 de maio de 2005, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, por iniciativa do PPGCOM. Dados coletados por Eduardo Portanova Barros (bolsista CNPq). Revisão: Luiz Maurício Azevedo (bolsista CNPq). Texto retomado em *Maffesoli e a “investigação do sentido” – das identidades às identificações*, publicado no vol. 44, nº3, set./dez. 2008, p. 181-185, da Revista Ciências Sociais da UNISINOS.

⁴⁸ Para Martins (2012, p.57-58), faz-se necessária a clareza da função social da escola e do papel dos conhecimentos historicamente sistematizados, como patrimônio de apropriações e da humanização dos indivíduos, atentando para o fato de que ela (socialização da escola e dos conhecimentos nela produzidos) não é exercida “na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível”.

características historicizadoras, nem a consciência dos elementos sociais e históricos da educação, busca distinguir o empírico (neste caso, a realidade da Educação do Campo no Município de Igarassu/Pernambuco), o abstrato (processo de conhecimento humano que visa a apreender o movimento de políticas educacionais do campo) e o concreto real (a realidade como síntese das múltiplas relações construídas nesse movimento) e como eles se assentam na necessidade de [re]conhecer profundamente uma realidade, com suas contradições, seus antagonismos, sua diversidade, seus *avanços* e seus *limites*.

Em consonância com o pensamento de Saviani (2016, p.18) de que é papel da educação “tornar os indivíduos contemporâneos à sua época” e também com o de Souza (2007, p. 360), ao conceber a educação “como atividades culturais para desenvolvimento da cultura realizadas na ação coletiva dos sujeitos da educação (*práxis* pedagógica) sobre as contradições, conflitos, ambiguidades e possibilidades das realidades sociais (econômicas e ideológicas) na busca da construção do ser humano”, focaremos, no trato da dimensão de análise da Educação do Campo em Igarassu/Pernambuco, menos um percurso histórico/uma historiografia e mais os contextos (acontecimentos, sujeitos, cenários e relações de poder) e as discursividades sobre o desenvolvimento das políticas educacionais do campo nesse Município. Isso não implica afirmar que deixaremos de abordar aspectos fundadores da Educação do Campo ou das políticas educacionais concebidas para o campo (tópicos abordados neste estudo), mas, sim, que nosso enfoque recairá sobre as formas de determinação e de relação de objetos e de sujeitos do campo, que mudam constantemente e que problematizam sua própria condição de pertencimento ao campo.

Como a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como prática social, essas mudanças e problematizações poderão ser analisadas na perspectiva dos “cinco momentos do método histórico-crítico” propostos por Saviani em *Escola e Democracia* (2012, p. 70-73): prática social (inicial) – comum a educador/-a e educandas/-os que, como “agentes sociais diferenciados”, poderão assumir posições diferentes (diz respeito à compreensão da realidade social e do conteúdo de ensino por parte tanto do/da educador/-a quanto das/dos educandas/-os); problematização – momento de detecção de questões a serem resolvidas na prática social e que remete ao necessário domínio de conhecimentos específicos; instrumentalização – apropriação de instrumentos teórico-práticos para o equacionamento de problemas detectados na prática social; catarse – momento de incorporação de elementos culturais, “transformados agora em elementos ativos da transformação social”; e prática social (final) – ponto a partir do qual se passa de uma compreensão sincrética

(simples e desordenada) para uma compreensão sintética (efetiva compreensão da realidade) da prática social.

Para a concretização desse método histórico-crítico, é imprescindível que os sujeitos se reconheçam como atores de sua história, afinal a Educação do Campo surge das vivências, das experiências, do constructo da Educação Popular. Dessa forma, comungamos com Silva (2016, p. 57) acerca da responsabilidade dos sujeitos populares com sua produção de saberes, com seu protagonismo e com sua emancipação:

(...) a Educação Popular (EP) procura partir do concreto, do mundo dos sujeitos dos setores populares, tendo na relação dialógica sua base de construção e exercício de cidadania. Assim, a EP considera os sujeitos populares como protagonistas de seu próprio aprendizado, produtores de saberes e atores de sua emancipação, procurando valorizá-los enquanto seres humanos em sua totalidade sócio-histórica e, nesse contexto, como produtores de conhecimento.

As mudanças e provocações da prática social poderão, também, ser analisadas na perspectiva da “*práxis pedagógica*” de Souza (2009), em *Prática Pedagógica e Formação de Professores*, mediante os **conteúdos pedagógicos**, que são formados pelos conteúdos educacionais, instrumentais e operativos:

Os conteúdos educacionais são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação das contradições, ambiguidades, conflitividades e possibilidades do contexto histórico cultural em que vivemos e, portanto, de nós próprios, dos outros, das instituições econômicas, políticas, governamentais e não governamentais, bem como das nossas relações com a natureza e entre nós. **Os conteúdos instrumentais** são compostos pela aprendizagem do uso oficial das linguagens verbais (escritas e orais) e das matemáticas, assim como pelo desenvolvimento das linguagens artísticas em suas diferentes manifestações. **Os conteúdos operativos** são constituídos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos, do pessoal ao internacional, portanto pela aprendizagem da elaboração de planos, programas e projetos para encaminhar a solução dos problemas estudados nos conteúdos educativos e documentados pelos conteúdos instrumentais. E, depois, encontrar formas de apresentar as propostas elaboradas à sociedade envolvente. Instância que pode se apropriar dos conhecimentos produzidos pelas escolas e realiza-los (Souza, 2009, p. 86).



Figura 2: Representação do Método Histórico-Crítico e dos Conteúdos Pedagógicos
Fonte: ARANTES, 2018

Percebemos que essas perspectivas possuem similaridades, pois partem da leitura da própria realidade dos sujeitos envolvidos, de suas percepções e do problema em comum, que, a princípio, os unem e os incomodam. Esses sujeitos utilizam os registros, nas diversas linguagens, de suas compreensões, do problema/problematização, e dialogam com as compreensões das diversas ciências a respeito, produzindo a “catarse”, de Saviani, ou os “conflitos sociocognitivos”, de Souza, que gerarão novos saberes, novos conhecimentos, também registrados nas diferentes linguagens. Por fim, temos o sentido maior dessa produção, a efetivação desses conhecimentos na “prática social” por meio de projetos de “intervenção social”, com o intuito de minimizar ou resolver o problema, que, por sua vez, já é um novo conteúdo educativo que pode contribuir com uma nova problematização e o ciclo continua. Ressaltamos que esse processo acontece concomitantemente, ou seja, essas partes, fases, conteúdos não são dissociados entre si.

2.2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.

Valerá a pena, antes de discutirmos propriamente as possíveis relações entre Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Educação do Campo (ainda que já mantendo alguns alinhavos com ela, consideradas as contribuições da PHC a essa educação), revisarmos os principais fundamentos teóricos e práticos dessa Pedagogia, que tem na teoria marxista sua inspiração e seus alicerces:

As condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2013, p.422).

Buscaram-se, então, em outros clássicos e/ou referências das teorias pedagógicas – Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda, George Snyders, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire – as bases da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani (2013, p. 11) “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela

compreensão da natureza humana”. É também nesse sentido que os **fundamentos filosóficos dessa Pedagogia** respeitam a necessidade que o homem tem de produzir continuamente sua própria existência e, assim, de perpetuar-se como espécie, reconhecendo que, antes de adaptar-se à natureza, ele tem de adaptar a natureza a si, transformando-a pelo viés do trabalho, ao longo de um processo histórico – o “gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 1999, p.18).

Adequado a uma finalidade (e não mera atividade demarcadora de diferenças entre homens e animais), o trabalho é uma ação consciente e intencional do sujeito do qual resultam produtos que passam a ter funções definidas em uma realidade e em práticas sociais. Ao processo de transformação da natureza e de criação desses produtos nomeia-se cultura (compreendida, aqui, como produção humana) e é por meio dos contextos de transformação e de criação que o sujeito apre[e]nde sua consciência de si mesmo, de seu pertencimento e de sua condição de produtor de instrumentos que servirão a propósitos específicos de suas atividades. É também por isso que cada geração tem que “se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 1999, p.39).

É nesse processo de produção – mais especificamente mediante um trabalho não-material, de produção de pensamentos, conceitos, valores, atitudes, ou seja, de produção de saberes – que se situa a educação. Esse trabalho não-material pode expressar-se tanto na modalidade relacionada ao produto em si quanto na relacionada ao ato de produção. A educação atrela-se à segunda modalidade, visto que nela imbricam-se, a um só tempo, os atos de produção e de consumo. O trabalho educativo⁴⁹ pode ser traduzido, então, como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13) e o produto desse trabalho educativo coopera para a continuidade do próprio sujeito

⁴⁹ *Em Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007), Saviani retoma ideias matriciais da PHC e analisa a relação histórica entre trabalho e educação escolar, realizando densa discussão sobre temas, como: fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação; emergência histórica da separação entre trabalho e educação; questionamento da separação e tentativas de restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação; e esboço de organização do sistema de ensino com base no princípio educativo do trabalho.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, Rio de Janeiro, jan./abr., 2007.

e da sociedade, em um processo histórico, afinal, não há produção do novo sem a reprodução do construído historicamente.

Se a formação do sujeito depende da apropriação das *objetivações* produzidas nesse processo histórico-social, não há como negligenciarmos que essa apropriação também poderá ser uma forma de reprodução da alienação resultante de relações sociais de dominação (cf. tópico 1.3). No caso do trabalho educativo, uma possível alienação do/da educador/-a poderá implicar a também possível alienação à/na formação da/o educanda/o. Precisamos considerar, então, que, sob a égide dessa apropriação, a prática profissional poderá, se assentada em pedagogias do “como fazer”, reduzir-se a um “voluntarismo messiânico”, que superestima os propósitos do sujeito individual e as possibilidades transformadoras das profissões (como a de professor). Não desconsideramos, portanto, que qualquer proposta de educação emancipadora na atualidade conviva com a inclusão das/dos trabalhadoras/-es em uma ordem capitalista e que a determinação disso não deverá ser negligenciada em uma abordagem crítica. Entendemos que a liberdade de tomada de decisões entre alternativas, na sociedade capitalista, marca-se por limites e condicionamentos a uma realidade em que o sujeito continua obrigado a vender sua força de trabalho.

O reconhecimento de uma sociedade cindida por classes antagônicas, na qual a liberdade resultará da luta de uma dessas classes contra o sistema de exploração da outra, requer o também reconhecimento de que a emancipação do próprio sujeito ou sua ressignificação se dará por meio da educação e da compreensão de seu papel na comunidade – isso o afastará da alienação e o libertará para sua atuação nas mais distintas expressões da vida social. Como afirma Mariátegui (1925/2007, p. 65)⁵⁰, “O problema da educação não pode ser bem compreendido se não for considerado como um problema econômico e social. O erro de muitos reformadores residiu em seu método abstratamente idealista, em sua doutrina exclusivamente pedagógica”.

Compreender como a sociedade está organizada, suas (inter)relações, seus avanços, suas desigualdades, sua diversidade, seus limites, suas contradições, suas possibilidades de transformação e como a educação pode contribuir com esses aspectos é também compreender a própria educação concebida nessa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Como teoria que visa a captar o processo histórico, ao compreender sociedade e educação dessas formas, e, com ele, à emancipação intelectual do/da

⁵⁰ MARIÁTEGUI, José Carlos. **Mariátegui sobre Educação**. Introdução, seleção de textos e tradução de Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Xamã, 2007.

educador/-a, da/do educanda/-o, do pensar e do fazer no processo educativo, a Pedagogia Histórico-Crítica prioriza tanto os raciocínios e conteúdos científicos quanto os métodos e habilidades de estudo como instrumentos para forjar uma consciência crítica diante da realidade social e para cooperar que o sujeito enxergue-se em si e em sua capacidade de transformar a sociedade. Nela/Com ela, a socialização do conhecimento escolar sistematizado revela-se fundamental ao processo de superação de uma sociedade baseada na lógica do capital:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor; mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2012, p. 69)

Não desconsideramos conflitos e conteúdos⁵¹ alienados d[n]o processo educativo, nem nos alimentamos de ilusões quanto aos limites e às possibilidades da escola na transformação de uma sociedade, mas, como Saviani (2012, cap. 3), acreditamos ser um compromisso fazer com que os sujeitos do campo se apropriem de conhecimentos elaborados, por meio da defesa da educação escolar e do ensino, como forma de suplantar, inclusive, questões emblemáticas e contraditórias entre uma educação que se pretende revolucionária e o seu financiamento por um Estado burguês – questões físico-estruturantes, políticas e pedagógicas têm dificultado a materialização dos princípios humanistas e socialistas de propostas pedagógicas dos Movimentos Sociais, em geral, e da Educação do Campo, em particular. O Estado pode garantir direitos, mas não a emancipação e é, nesse sentido, que não se deve limitar a luta dos sujeitos do campo a uma escolarização restrita aos limites do direito e da cidadania (ao menos, não apenas), mas sim a uma escolarização construída na/para a emancipação humana.

⁵¹ Criticada por Saviani, a concepção de conteúdo como sinônimo de abstração deslocada da vida real ou como resultado do pensamento em si é fruto do positivismo e da teoria pedagógica da escola tradicional. Já com a Escola Nova ocorreu a primeira crítica a essa concepção epistemológica, metodológica e pedagógica, o que influenciou o pensamento pedagógico em nível mundial. Como afirma o autor (2012, p. 80), tende-se a “desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla”.

Não desconsideramos, também, os reflexos disso na prática pedagógica das/dos educadoras/-es do campo, visto que observamos (cf. capítulo 4) que o tratamento, nas escolas, de certos princípios educativos ainda se revela desarticulado e mecânico, pautado pelo imediatismo ou pelo praticismo das ações pedagógicas, sem a compreensão, de fato, da teoria do conhecimento, ou seja, “de como o homem humaniza-se e como o homem produz conhecimento sobre a realidade” (D’AGOSTINI, 2009, p. 147)⁵². Entendemos que, se, por um lado, o Estado presentifica-se em todas as relações institucionais, por outro, não se comprometerá com o desenvolvimento de formas arrojadas de organização da educação escolar emancipatória para esses sujeitos, cabendo, então, às/aos educadoras/-es do campo, ainda que submetendo suas experiências ao crivo de um ente estatal, superar a forma escola e a forma aula e experimentar soluções que não repitam, meramente, as escolas urbanas (os conteúdos escolares até podem ser “os mesmos” para escolas da cidade e do campo, mas a vida d[n]a cidade não é a mesma que a vida d[n]o campo).

A referência mais imediata da distinção entre a escola do campo e a escola da cidade é a vida vivida pelos sujeitos em cada um desses territórios; na Educação do Campo, a vida cotidiana das/dos educandas/-os gerará os temas de estudo a articularem-se aos conteúdos de ensino (“temas diferenciados para um mesmo conteúdo escolar básico” – Freitas, 2010, p. 159⁵³). Para Duarte (1999, p. 203), na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a prática pedagógica “não pode ser guiada por um conceito de indivíduo que se reduza a uma descrição das características constatáveis na média dos indivíduos”, o que sugere que se deve estimular a/o educanda/-o a ir além do ativismo empírico, no sentido de uma “vida livre, multilateral, na qual cada pessoa tenha as condições de objetivar sua personalidade” (DUARTE, 1999, p. 206). Compete, dessa forma, à educação escolar propiciar a aquisição de instrumentos que viabilizem o acesso ao saber elaborado (ciência) que, a um só tempo, exige, em aparente paradoxo com o afirmado anteriormente, distanciamento do viver cotidiano e uma reaproximação dele, com seus redimensionamento, reavaliação e enriquecimento.

Em entrevista concedida a Santos (2011, p. 195)⁵⁴, Saviani afirma que

⁵² D’AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no Contexto Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador/BA, 2009.

⁵³ FREITAS, Luiz Carlos de. *A Escola Única do Trabalho: explorando caminhos de sua construção*. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola: reflexões desde práticas de Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

⁵⁴ SANTOS, Cláudio Eduardo Félix. **Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese (Doutorado em Educação).

Quando falo da questão da prática educacional como uma modalidade no interior da prática social, estou afirmando que aquela é uma prática social que se diferencia porque tem uma particularidade: trabalha com o problema do conhecimento. Aquela prática de partir da prática social e ir até a prática social não significa que você sai dela e depois volta para ela, como às vezes se interpreta. Você não sai dela, você continua dentro dela. Por prática social está se entendendo a prática social própria da sociedade atual, em seu ponto mais avançado. Portanto, aquilo que foi incorporado às objetivações humanas construídas historicamente deverá ser apropriado pelas novas gerações, sob pena de não se tornarem contemporâneas à sua época. Mas quando você parte das práticas sociais nas suas manifestações concretas, você vai levar em conta as condições específicas. Então, se eu estou atuando numa escola no centro urbano, vou ter de levar em conta isso, verificando como se articulam os conteúdos curriculares com a particularidade da vida urbana; se eu estou numa escola da periferia, é a mesma coisa; se estou no campo, idem. Não é necessário, porém, que as referidas particularidades estejam expressas nas propostas curriculares. Cabe ao professor a tarefa de efetuar, no trabalho pedagógico, a adequação do currículo à realidade existencial dos alunos.

Podemos compreender, com essa afirmação, que as práticas sociais d[na] educação escolar se traduzem, também, pela busca de uma realidade que valorize o ensino e a construção do conhecimento, ainda que prática social e realidade imediata não se confundam. A prática social corresponde à prática da sociedade atual, que se expressa nas, e por meio das, objetivações construídas historicamente e que devem ser apropriadas pelos sujeitos. Segundo Santos (2011, 196), “quando isso é incorporado pelo educador e pelo educando, as especificidades e as particularidades das localidades (urbanas ou rurais) serão vistas como integrantes de uma totalidade concreta sem que necessariamente exista uma proposta curricular dirigida para essas singularidades”. Não desconsideramos, no entanto, que o sujeito (da cidade ou do campo) precisa, para objetivar a si mesmo, apropriar-se das objetivações de atividades de outros sujeitos e, ao fazer isso, tornar-se social – o saber historicamente produzido e socializado pela escola é patrimônio para a humanização desse sujeito.

Em síntese, ao reconhecermos a Pedagogia Histórico-Crítica em sua base histórica (e historicizante) e em seus princípios filosóficos fundantes, não deixamos de reconhecer que (i) a referência teórica basilar de Saviani é a compreensão marxiana acerca de forças produtivas de uma sociedade e os meios de produção que fazem parte dessas forças produtivas – definições que remetem a categorias econômicas que explicam as raízes e o desenvolvimento da relação social capital e que precisam ser alcançadas de forma inequívoca, sob pena de, em não o sendo, comprometer tanto a compreensão dessa relação quanto os complexos sociais dela derivantes e/ou interagentes – e que (ii), para alguns

críticos da PHC (ou seria de Saviani?)⁵⁵, ela tem sido, a um só tempo, base e ponto de inflexão das ponderações e análises de seu fundador. À parte esses reconhecimentos e para não sermos acusados de apropriação acrítica, ainda que não tenhamos negligenciado críticas de autores situados no campo das teorias marxianas à produção e ao projeto teórico-político-educacional de Saviani, destacamos que os desafios de compreensão e implementação desse projeto na Educação do Campo persistem até hoje e isso, em nossa opinião, se deve à dificuldade de entender a concepção dialética de educação na qual essa produção e esse projeto (teoria) se assentam – a PHC, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético, recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social e articula seus aspectos teórico-práticos e é justamente nessa articulação onde a dicotomia (teoria e prática) é ainda latente.

Quanto aos **fundamentos psicológicos**, apontamos as proximidades entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Psicologia Socio-Histórica ou Teoria Histórico-Cultural e fundada, no início do século XX, por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), responsáveis por traduzir aspirações, idealismo e efervescência cultural da sociedade russa pós-revolucionária. Dessa relação, que comporta consistente e coerente fundamento psicológico alicerçado em concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e de educação, insurgem as demandas de compreender que “os homens não nascem humanos”, postulando-se, dessa forma, a humanização como produto histórico-social, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético, e que atividades conscientes objetivam-se e suas objetivações, como já afirmado, são dadas às apropriações e circunscrevem a constituição da própria consciência: se as objetivações, de naturezas materiais e intelectuais, se apresentam como dados passíveis de apropriações, também se apresentam “como condições

⁵⁵ Lazarini, Ademir Quintilio. **Capital e Educação Escolar na Obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

*É interessante observar como um trabalho sério e que denota profundo conhecimento de Lazarini sobre as obras de Marx e Engels (exploradas mais pontualmente nos capítulos 03 e 04 de seu livro) acabe soterrado por clichês, paradoxos e por críticas emanadas (à exceção de um único livro – o de Sérgio Lessa) de pesquisadores em início de formação (são todas dissertações de Mestrado). Esse comentário pode sugerir reservas preconceituosas a esses pesquisadores, mas não é esse o caso; trata-se tão somente de constatação de quem também é um pesquisador iniciante e se depara, muito frequentemente, com inquietações sobre os limites de sua atuação e de suas críticas. O próprio Lazarini (2015, p. 28) afirma que “(...) trata-se de um autor que, concorde-se ou não com suas fundamentações e proposições teórico-políticas, **tem de ser estudado como alguém cujas posições não são elaboradas casuisticamente ao sabor dos efêmeros modismos acadêmicos**. O seu construto teórico é pautado por duas premissas que se entrelaçam: formação clássica e posicionamento teórico-político ante as questões contemporâneas”. Não parece, no entanto, que esse cuidado tenha sido observado em boa parte de seu trabalho (salvo engano de um pesquisador iniciante).

imprescindíveis no processo de transformação do ser hominizado – que dispõe de dadas propriedades naturais filogeneticamente formadas, em ser humanizado – que se forma e se transforma por apropriação da cultura” (MARTINS, 2013b, p. 131).

Segundo a autora (p.131-132), isso permite verificar que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta desses processos de objetivação e de apropriação (“humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações”) e também evidencia as condições desiguais de humanização para os sujeitos. Como tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural compreendem o homem como ser histórico constituído na e pelas relações com os mundos natural e social pautados pelo trabalho, podemos afirmar que é no âmbito da socialização dos produtos dele (trabalho) que compete à educação escolar promover a identificação dos elementos culturais a serem assimilados e “o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência” dos sujeitos, para que eles se tornem humanos (1ª tese⁵⁶). É nesse sentido que se destaca o papel dos signos e da decodificação deles.

Vygotsky, Leontiev e Luria focalizam o desenvolvimento do psiquismo humano, compreendido como unidade material e ideal que se desenvolve socialmente em suas relações, intervinculações e interdependências, com propriedades distintivas dos animais e assentado na contradição entre biológico e cultural. Para Leontiev (1978, p. 262)⁵⁷, o desenvolvimento humano implica “a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza dada (plano biológico) que lhe garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza adquirida (plano histórico) que se pode chamar de natureza humanizada”. Já a concepção vygotskyana de signo – ou de comportamentos mediados por signos – permitiu não apenas apontar a existência de modos, qualitativamente distintos, de funcionamento psíquico (funções psíquicas elementares e superiores decorrentes, no primeiro caso, do processo de evolução das espécies e, no segundo, do processo de evolução histórica e, por isso mesmo, “conquistas do desenvolvimento do ser social”), como também reconhecer que atos mediados por signos inauguram profundas mudanças no comportamento humano, “posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo”. (p. 133)

⁵⁶ Neste estudo de Martins (2013b), são defendidas cinco teses para evidenciar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, a saber: 1) ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos; 2) a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; 3) a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; 4) a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza e 5) conceitos cotidianos e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos.

⁵⁷ LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Respaldados pela revisão de Martins (2012, 2013a e 2013b) sobre os estudos desses teóricos, podemos afirmar, então, que os signos, que são meios auxiliares à solução de atividades/tarefas psicológicas e exigem adaptação de comportamentos a eles, operam “como um estímulo de segunda ordem que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas em expressões volitivas” que, por sua vez, lançam novos atributos às primeiras (funções psíquicas), transformando-as. Isso sugere que o significado ou o papel do signo na conduta humana somente poderá ser estabelecido a partir de sua função instrumental, ou seja, “na direção que confere ao ato realizado”. Entretanto, Martins (2013b, p. 133) adverte-nos que, ao apontar os comportamentos mediados por signos como distintivo entre os psiquismos humano e animal, Vygotsky esclarece que o conceito de mediação não se divisa com a relação aparente entre as coisas, mas ultrapassa-a e penetra a esfera “das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas, impondo-se como interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. Trata-se, assim, de uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano será compreendido como processo não linear e marcado por rupturas, transformações e movimentos evolutivos (evolução e revolução). Esse processo pauta-se, como já afirmado, por contradições (cuja base é a atividade mediada por signos) entre o biológico e o cultural; a educação identifica-se com elas, visto que os signos se apresentam como conteúdos da educação que, por sua vez, interpõe-se como traço ineliminável da humanização. Nela (perspectiva teórica), consideram-se, ainda, as categorias “atividade” e “consciência”, essenciais à compreensão do psiquismo humano, e a não casualidade das atividades humanas, por elas não se condicionarem a um projeto ideal, ou seja, toda ação humana pressupõe a consciência de transformações concretas das realidades natural ou social e a “atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis” (MARTINS, 2012, p. 51).

Atividade humana por excelência, a *práxis* permite que os sujeitos transformem a realidade objetiva e a si mesmos. A um só tempo, de existência primeiramente ideada, como mero produto da consciência, e resultado ideal que se pretende obter (VÁZQUEZ, 1977, p. 187)⁵⁸, a *práxis* atrela-se à ideia de fazer e refazer coisas, isto é, de transmutar uma matéria ou uma situação. Etimológica e distintamente da *poiesis*, na *práxis*, cabem

⁵⁸ VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

todos os campos/as áreas culturais e as obras, por tratar-se de “ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito modifica uma matéria prima dada”. Seus sentidos, então, não se restringem ao material ou ao espiritual, mas entranha o trabalho criador – o sujeito/agente modifica suas ações para alcançar o entremeio entre o subjetivo ou teórico e o objetivo ou atividade e seu trabalho evidencia que a realização atualiza o pensamento ou o potencial-concreto-pensado.

É na *práxis*, então, que o conhecimento se constitui e é na relação entre atividade prática e atividade teórica que ela se configura. Dessa forma, na Psicologia Histórico-Cultural, considera-se que a atividade teórica interna e a atividade prática externa dos sujeitos mantêm, além de mesma estrutura geral, uma relação fundamental e bilateral, sendo que a atividade interna se origina a partir da externa. Leontiev (2001, p. 68)⁵⁹ afirma que atividades são processos psicologicamente caracterizados por aquilo aos quais se dirige (objeto) e pelo motivo que estimula um sujeito a executá-los (objetivo), ou seja, as atividades somente se constituem como tal em função de uma necessidade e ela, por sua vez, objetiva-se materialmente no motivo, que estimula a atividade e lhe confere direção. Assim, um sujeito encontra-se “em atividade”, quando o objetivo de sua ação coincide com o motivo de sua atividade. Isso sugere que a diferença entre uma atividade e outra é o seu “motivo real”, que poderá ser tanto externo (dado perceptual) quanto ideal (existente só na consciência), e que a atividade humana é sempre uma atividade social (e, por conseguinte, sempre histórica), pois é mediante uma atividade social que os sujeitos se relacionam com a realidade objetiva.

É também dessas ponderações – e, principalmente, do reconhecimento da constituição histórico-social do sujeito – que insurge a discussão sobre “significação”, fenômeno por meio do qual o homem se apropria das experiências e dos conhecimentos construídos por gerações precedentes à sua. A significação inexiste, portanto, de forma independente do sujeito – trata-se de sua dualidade constitutiva e de sua distinção imediata de “sentido”. É na/por meio da atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais. O sentido pessoal atrela-se ao motivo que estimula o sujeito a agir e, por consequência, ao objeto para as quais se direcionam suas ações, posto que, na atividade, motivo e objeto coincidem e uma possível dissociação entre ambos promoverá a alienação.

⁵⁹ LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria de Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.

No âmbito da educação, as reflexões sobre significação e sentido sustentadas por Leontiev permitem-nos apontar a impossibilidade de ensinar o “sentido de algo”, por ser ele atribuído pelo sujeito no decorrer da própria vida ou, mais pontualmente, no transcurso de uma atividade, mas há a possibilidade de o sentido ser educado, uma vez que sua unidade com a significação social é plausível em outra unidade: entre a educação e o ensino. Nesse sentido, consideramos que uma educação escolar que viabilize a humanização dos sujeitos do processo educativo precisa levar em conta a relação entre o sentido e o significado de conceitos/ideias que permeiam o ato educativo – o sentido e o significado que os conhecimentos adquirem para o sujeito que aprende são, portanto, fundantes para a mediação da própria relação do sujeito com o mundo.

A atividade pressupõe, então, dupla dimensão: teórica e prática. É tão somente na unidade entre essas dimensões que ela existe⁶⁰. Na dimensão teórica, localizam-se o motivo, o objetivo, o plano de ações a ser executado, a seleção de instrumentos etc.; já na dimensão prática, as ações/operações e o objeto da atividade. Se, no referencial Histórico-Cultural, o sujeito só é conhecedor do objeto pela *práxis*, ponderamos que o conceito de atividade, como fundamento da prática pedagógica, permitirá ao/à educador/-a a reflexão e a ação sobre o seu objeto de trabalho, objetivando-o na materialidade escolar e viabilizando, assim, a humanização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Igualmente, se entendermos que o conhecimento só é possível na *práxis*, consideraremos que o conhecimento do/da educador/-a sobre o seu trabalho só é possível na *práxis* pedagógica (cf. conceitos de Saviani e Souza).

Sabidamente, ao sintetizarmos os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, pelo viés dialógico que ela mantém com a Psicologia Histórico-Cultural, não dedicamos um tratamento mais aprofundado, em função dos limites objetivos desta escrita e dos recortes por ela demandados, a vários aspectos das produções teóricas de Vygotsky, como a própria compreensão da origem e do funcionamento das *funções psicológicas superiores* (incluindo as teses do teórico sobre o desenvolvimento do psiquismo

⁶⁰ Como bem afirma Vázquez (1977, p. 206-207): “A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos da ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas”. Não desconsideramos, portanto, que a atividade teórica proporciona conhecimentos indispensáveis à transformação da realidade, mas, por si só, ela não transforma, como afirmado por Vázquez, o mundo – ela poderá até transformar nossa visão de mundo, mas não o modificará diretamente. Também não desconsideramos que a PHC tem como fundamento a busca por propiciar uma base teórica, com a clareza de seus próprios pressupostos teóricos, para, com isso, garantir ao/à educador/-a uma atuação profissional crítica perante a sociedade capitalista.

humano); de Luría, como a de *sistema funcional*; de Leontiev, como as formas de acesso sistematizado ao conhecimento elaborado socio-historicamente e o *conjunto complexo de vivências* viabilizado às crianças pelo ensino escolar; e dos três autores sobre o estudo do sistema funcional, envolvendo a análise da influência da atividade pedagógica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quanto ao trato de funções que remetem aos processos psicológicos relacionados à apropriação de conceitos teóricos (a *percepção*, a *memória*, a *linguagem* e o *pensamento*, a *generalização* e a *abstração*, a *atenção* e a *imaginação*).

Entendemos a relevância de cada um desses aspectos para os fundamentos psicológicos da PHC, mas buscamos focalizar nossa breve revisão na educação (responsável por nossa segunda natureza – a social) como condição indispensável à humanização, pois compreendemos que ela (educação) é tanto uma exigência do e para o trabalho de forma geral, como um processo de trabalho. Na educação escolar, é mediante as atividades pedagógicas que se criam situações sistematizadas para a superação de condições alienadoras instituídas historicamente na/pela sociedade. É, então, essa a ponte que estabelecemos entre os três fundamentos (filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos) da Pedagogia Histórico-Crítica e que nos permite, agora, pontuar algumas considerações sobre a significação da **atividade pedagógica**, compreendida a partir de relações, na educação escolar, que geram condições para a formação crítica da/do educanda/-o, permitindo que ela/ele acesse o processo de produção do conhecimento – a/o educanda/o não é só (ou não deve ser apenas) objeto da atividade do/da educador/-a, mas é sujeito que se constitui como tal nas atividades pedagógicas, à proporção que participa, ativa e intencionalmente, do processo de apropriação do saber.

Assim, a atividade pedagógica institui-se como a unidade dialética entre a atividade de ensino, própria do/da educador/-a, e a atividade de estudo, própria da/do educanda/-o. Essa unidade decorre, portanto, da integração de motivos e de ações/operações entre as atividades de um/uma (educador/-a) e de outra/o (educanda/-o) – o motivo constituinte da atividade pedagógica, que mobiliza essas ações/operações, é o processo de humanização. Caberá ao/à educador/-a definir o objeto de estudo e as condições em que ele será ensinado no contexto escolar (organizar, enfim, as ações/operações pedagógicas de maneira a atender aos objetivos estabelecidos), assim como caberá à/ao educanda/o a execução de tarefas de estudo e a participação em processos avaliativos de sua aprendizagem.

Entretanto, essas ações/operações não ocorrem de forma espontânea no contexto escolar e dependem, também, da clareza que esses sujeitos revelam ter do lugar social que ocupam na sociedade letrada – se não houver essa clareza sobre os sentidos dessas ações/operações, poderá ocorrer (o que tem acontecido com muita frequência) a fragmentação do ensino e da aprendizagem, sem que se possa garantir o objetivo principal da educação, que é exatamente esse processo de humanização pelas objetivação e apropriação dos conhecimentos elaborados (resulta disso a manutenção das condições alienadoras instituídas na/pela sociedade de classes). É possível, nesse sentido, afirmarmos que a tarefa proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar alude à/ao

a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo dando as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p.09)

Como garantir, então, o processo de humanização da/-o educanda/-o das escolas do campo, ao oportunizar a ela/ele o acesso à cultura e ao conhecimento em suas variadas formas? Temos consciência de que não é possível ter uma proposta pedagógica que abarque os diferentes sujeitos, a biodiversidade, a diversidade de espaços, a cultura camponesa (SILVA, 2007), uma vez que essa “uniformização” contrariaria os próprios princípios da Educação do Campo. Ainda que compactuemos com um diálogo entre as culturas, que afirmem e fortaleçam a identidade dos povos do campo, sabemos que, por existirem distintas formas de organização no campo, o/a educador/-a terá de eleger atividades pedagógicas adequadas aos objetivos de ensino nas escolas do campo (ainda que não seja diferente em escolas da cidade), afinal, para determinar a quem se dirigem as ações/operações das atividades pedagógicas, será necessário, antes, “conhecer os processos de desenvolvimento, identificando qual é a atividade-guia, ou seja, qual atividade promoverá o maior desenvolvimento daquela etapa do indivíduo” (MARSIGLIA, 2011, p. 29). Nesse sentido, concordamos com Souza (2009) acerca da *práxis* pedagógica compreendida a partir de um currículo vivenciado pelas relações e ações dos sujeitos envolvidos em suas práticas – em nosso caso, nos contextos social e cultural do campo, mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos.



Figura 3: Representação dos Polos Constituintes da Prática Pedagógica
Fonte: SOUZA, 2007, p. 201.

Sem esquecer, assim, dessa diversidade e desses contextos, sintetizamos a prática pedagógica como uma ação que ocorre numa instituição, por meio das relações entre os polos de educadoras/-es, de educandas/-os, de gestoras/-es, mediados pelo conhecimento, pela afetividade e pela subjetividade, a fim de garantir o polo epistemológico ou dos conteúdos pedagógicos que visam à formação humana (SOUZA, 2009). Destacamos, ainda, alguns aspectos sobre as complexidades das práticas pedagógicas abordadas em nossa investigação e que norteiam discussões e análises nela propostas: **Educador/-a:** sua formação, condições de trabalho (que tipo de apoio é oferecido para o desenvolvimento de seu trabalho, infraestrutura da escola, formação continuada, remuneração), relações interpessoais, relação com os princípios do campo, construção do projeto político pedagógico. Qual sua identidade de classe? Quais as resistências encontradas? **Educando/-a:** apoio familiar, participação nas atividades escolares, inter-relação entre as/os educandas/-os, construção do projeto político pedagógico; **Gestor/-a:** subordinado/-a à burocracia institucional, influencia no planejamento estratégico, na coordenação pedagógica, no monitoramento das atividades, na construção do projeto político pedagógico e possibilita, ou não, a formação continuada e o desenvolvimento de projetos temáticos; **Conhecimentos:** de que forma é essa construção? Qual o sentido dessa produção? A quem favorece e o que fortalecem esses conhecimentos construídos? Que saberes historicamente sistematizados serão trabalhados?

Entendemos que, na Pedagogia Histórico-Crítica, para além da vinculação entre educação e sociedade e da concepção de educador/-a e educanda/-o como sujeitos sociais, a prática apresenta-se como pontos *de partida* e *de chegada*. Retomaremos, em função deles e dos demais momentos (cinco momentos propostos por Saviani com base no método

dialético⁶¹) a serem considerados do planejamento à execução da aula, o já mencionado nos parágrafos introdutórios do tópico 2. O primeiro momento – **prática social** – é inerente tanto ao/à educador/-a quanto à/ao educanda/-o, ainda que, do ponto de vista pedagógico, elas/eles se encontrem em níveis distintos de compreensão da prática social⁶², uma vez que

a compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2011, p.106)

A relação dialética entre as compreensões de educadoras/-es e educandas/-os define que o ponto *de partida* da prática pedagógica deverá visar a uma/um educanda/-o concreto (MARSIGLIA, 2011, p.31), uma vez que esse primeiro momento do método diz respeito aos níveis de desenvolvimento efetivo (adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados pelas/pelos educandas/-os) e iminente (no qual o ensino atuará). O ponto *de partida* da prática pedagógica não será, portanto, o já [re]conhecido pela/o educanda/-o, mas aquilo que ela/ele alcançará na [inter]relação com o/a educador/-a, ou seja, aquilo que está na zona de desenvolvimento iminente (essa prática/esse trabalho educativo põe em movimento funções inter e intra-psicológicas). “Se o ponto de partida fosse apenas o conhecimento do nível de desenvolvimento efetivo, as possibilidades de planejamento do trabalho educativo seriam

⁶¹ Assim como apontamos as posições críticas de Lazarini sobre a teoria de Saviani, ao revisarmos esses cinco momentos, indicamos a leitura do estudo de Wihby (2018), no qual se faz (severa, mas não necessariamente “crítica”, como sugerido no título da tese) análise do itinerário histórico, das características e dos fundamentos da PHC e da aplicação prática de seu método, a partir dos livros de Gasparin (2002) e de Marsiglia (2011).

WIHBY, Alessandra. **O Método de Ensino da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise crítica**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC, 2018.

⁶² “É necessário deixar muito claro que a prática social, referida aqui, não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo, faz ou sabe, em seu dia-a-dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente, a expressão dessa prática dá-se por um indivíduo que apreendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo maior. Por isso, ela se apresenta sempre como prática próxima e remota ao mesmo tempo (...) É sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação aquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela” (GASPARIN, 2002, p. 22 e 24).

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Educação Contemporânea).

muito escassas” (MARSIGLIA, 2011, p.32). O ponto *de partida* da prática pedagógica traduz, também, a própria busca das/dos educandas/-os pela apropriação das objetivações humanas.

O segundo momento – **problematização** – implica a identificação dos problemas postos pela prática social ou de questões que precisam ser respondidas nela/por ela e, por conseguinte, do conhecimento necessário a isso. Será quando o/a educador/-a apresentará às/aos educandas/-os as razões pelas quais um conteúdo é inserto no planejamento, conduzindo-as/os do conhecimento cotidiano (conhecimento sincrético/fragmentado de um fenômeno) ao conhecimento elaborado, oferecido pela escola, e reestruturando, assim, qualitativamente o domínio de questões da prática social. De acordo com Marsiglia (2011, p. 32-33), na problematização,

trata-se de colocar em xeque a forma e o conteúdo das respostas dadas à prática social, questionando essas respostas, assinalando suas insuficiências e incompletudes; demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidas. No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará o desenvolvimento da aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno.

O terceiro momento – **instrumentalização** – remete à apropriação de instrumentos teórico-práticos considerados relevantes tanto pelas/pelos educandas/-os quanto pelas/pelos educadoras/-es para a compreensão e a superação dos problemas ou questões postas na/pela prática social. Como esses instrumentos são produtos sociais e históricos, a apropriação deles pelas/pelos educandas/-os dependerá das práticas pedagógicas eleitas pelo/pela educador/-a. A instrumentalização deverá, nesse sentido, oferecer subsídios para a compreensão das implicações complexas da(s) prática(s) social(-is), assegurar uma participação mais qualificada nela(s) e viabilizar a unidade dos diferentes momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerados o conteúdo selecionado para o alcance de determinados objetivos e as condições de realização, assim como os recursos disponíveis para tanto, de situações de aprendizagem dirigidas a essa/esse educanda/-o concreta/-o. Isso, por sua vez, a/o encaminhará à catarse e à elevação a níveis superiores do pensamento e do conhecimento. Em síntese, a instrumentalização relaciona-se à aquisição pela/pelo educanda/-o do saber escolar sistematizado ou em sistematização e ao ato de ensino propriamente dito, com a seleção, definição e construção de conhecimentos, respeitado o nível de aprendizagem dessa/desse educanda/-o.

A **catarse**, quarto momento, é considerada por Saviani (2011, p. 107) “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”, ou seja, a catarse é etapa culminante do processo educativo, pois evidencia a transformação efetivada pela aprendizagem. Isso denota a distinção qualitativa de um “antes” e “depois” da catarse (passagem da síncrese à síntese). Não negligenciamos, aqui, a dificuldade (ou a quase impossibilidade) do/da educador/-a quanto a essa transformação, posto que ele/ela vem sendo, invariavelmente, preparado/-a nos cursos de formação para lidar com o ensino e não para garantir, pelo viés desse mesmo ensino, que instrumentos culturais apropriados pelas/pelos educandas/-os sejam de fato “elementos ativos de transformação social”. Esse comentário tem a ver com os aspectos referendados poucas folhas atrás sobre as complexidades das práticas pedagógicas a serem trabalhadas pelo/pela educador/-a do campo e não minimiza a reconhecida importância desse momento, uma vez que ele permitirá ao/à educador/-a elaborar e aplicar instrumentos de avaliação que identifiquem os níveis de conhecimento das/dos educandas/-os e de, depois dessa identificação, decidir se retoma conteúdos ensinados ou se continua o processo com o aprofundamento desses conteúdos (ou, mesmo, se [re]inicia o ensino com outro conteúdo).

A **prática social**, agora como ponto *de chegada*, representa o quinto momento e o nível sintético (no qual há uma real compreensão da realidade) ou a capacidade de as/os educandas/os expressarem uma compreensão da prática tão elaborada quanto a do/a educador/a. Segundo Saviani (2011), trata-se de reconhecer que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real (ponto *de partida*) e uma homogeneidade possível (ponto *de chegada*). Para ele (2012, p. 70-72),

“(…) a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática”.

Depois de passarem pelos quatro momentos precedentes, as/os educandas/-os, como sujeitos sociais, experienciam uma transformação qualitativa, que dependerá das

ações/operações das/dos educadoras/-es – nesse sentido, a educação transforma indiretamente a prática, uma vez ela, antes, transforma os sujeitos da prática. Esse ponto *de chegada* da prática pedagógica concorre para a efetivação de funções psicológicas superiores, desenvolvidas mediante a apropriação da cultura.

O trabalho do/da educador/-a em um contexto dialético pressupõe, então, construir com a/o educanda/-o possibilidades de relações e mediações; fazer isso amparado/-a pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica implica aproximar essa/esse educanda/-o do mundo da produção e de suas potencialidades para aprender, o que, certamente, significa valorizar suas vivências para além dos muros escolares, desde os elementos da vida familiar à diversidade cultural que permeia as relações humanas em sala de aula (cf. passagens de entrevistas às educadoras, no capítulo 4) e que aproximam a educação escolar da realidade da prática social. Não sem motivo, portanto, Saviani (2013) e Duarte (2007, p. 16) apontam para a necessária superação da sociedade atual – estruturada sobre relações de dominação entre grupos e classes sociais – e para “(...) a busca de defetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação (...)”. Nem uma nem outra prescindem da consciência de uma finalidade que sobrevém à transformação das realidades natural e social e da *práxis*.

2.3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para uma discussão sobre os entremeios possíveis entre a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos necessárias retomadas (e acréscimos) sobre alguns aspectos que permeiam a Educação do Campo e sobre a compreensão da PHC quanto à educação como atividade mediadora no interior de uma prática social global (como já afirmado, para a PHC, os pontos *de partida* e *de chegada* da prática educativa é a prática social). Como a Educação do Campo tem o seu nascedouro nos movimentos existentes no campo, podemos afirmar que ela não se vincula a apenas um projeto educativo para o campo, mas a projetos que visam ao desenvolvimento do campo em sua totalidade, tensionados por concepções teóricas distintas entre os sujeitos neles envolvidos. Também por isso é preciso refletir sobre elas, sem perder de vista que “(...) os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o Campo e sobre a educação dos trabalhadores”. (CALDART, 2009, p.38)

É nesse sentido que reafirmamos a importância de compreensão da Educação do Campo em sua historicidade, o que implica a busca de apreensão também dessas tensões e das contradições que fundam a realidade de sua produção e de sua movência. Nesse movimento, devemos considerar que, na Educação do Campo, parte-se das especificidades dessa realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo, o que não sugere que se postule, conforme afirmado por Frigotto (2010, p. 36), o localismo ou o particularismo, visto que eles podem negar o acesso e a construção do conhecimento “e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida”. É nesse sentido, também, que devemos considerar que a mediação do trabalho educativo ocorre entre os saberes populares e os saberes sistematizados – não se trata de mediação unilateral, mas de estreitamento de laços entre modos de conhecer que buscam, ao apreender e representar a objetividade do mundo, orientar o agir humano rumo a alguns fins específicos. Para Saviani (2013, p. 21-22),

pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá aqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

É preciso considerar, ainda, que o acesso a esses saberes sistematizados e a uma cultura erudita oportuniza aos sujeitos a apropriação de novas possibilidades de expressão dos saberes populares. Se à educação compete viabilizar o acesso ao conhecimento elaborado e historicamente acumulado, isso não é diferente para a Educação do Campo, que caminha na construção de uma esfera pública democrática, compreendida como alargamento do protagonismo e da emancipação dos sujeitos do campo: “se o projeto da Educação do Campo traz consigo um projeto de sociedade e especialmente de vida no campo, tal Movimento não pode encerrar suas ações na escola, mas precisa ter em vista a totalidade do processo educativo que se desenvolve no campo” (DALMAGRO, 2011,

p.166⁶³). Nessa perspectiva, a compreensão da Educação do Campo ocorre por intermédio de uma relação dialética entre particular e universal, como síntese de múltiplas determinações – a Educação do Campo dialoga com a teoria pedagógica desde a realidade particular das/dos campesinas/-os, mas preocupada com a educação/a formação humana de toda a população trabalhadora do campo.

Desse modo, para Caldart (2004, p.14), o diálogo principal da Educação do Campo deverá recair sobre uma determinada tradição pedagógica crítica, que poderá ter como referências:

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, 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’;

a **pedagogia do oprimido** é ‘toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo’;

a **pedagogia do movimento** que ‘também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais’.

Reconhecemos a importância dos fundamentos que sustentam cada uma dessas pedagogias críticas no desenvolvimento das práticas da Educação do Campo, mas compreendemos que delas também poderão tomar parte os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, no sentido de cooperar “para a máxima socialização e apropriação do conhecimento sistematizado na formação dos trabalhadores como forma de instrumentalizar a classe em suas lutas pela emancipação humana” (SANTOS, 2012,

⁶³ DALMAGRO, Sandra Luciana. Contribuições da Educação Escolar do MST à Educação do Campo. *In*: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Fraizoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo**. Políticas Públicas, Territorialidade e Práticas Pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

p.181)⁶⁴. Esses fundamentos da PHC alicerçam-se em sólida teoria filosófico-pedagógica, em profundas consciências das relações sócio-histórica e de classe e em metodologia e didática adequadas à apropriação dos conhecimentos (cf. tópico 2.1).

Para Orso (2016, p. 107-108)⁶⁵, um trabalho educativo pautado na/pela perspectiva da PHC pressupõe os domínios (i) dos conteúdos (faz-se necessário dominar os conteúdos escolares em seu sentido estrito); (ii) do conhecimento da própria Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (necessidade de conhecer a Teoria para poder trabalhar com ela); (iii) do método materialista histórico-dialético (como a PHC fundamenta-se nesse método, não é possível trabalhar com essa teoria, sem o dominar); (iv) do conhecimento sobre o funcionamento da sociedade (“caso queiramos promover uma prática educativa que, mais do que lançar um outro olhar sobre o mundo ou interpretá-lo de outra maneira, permita intervir efetivamente sobre ele para transformá-lo, é necessário conhecer sua forma de organização”); (v) da construção de um projeto de educação para outro tipo de sociedade (“Não há possibilidade de se atuar de acordo com a PHC se usarmos de espontaneísmo, se não tivermos um projeto claro, intencional, consciente, crítico, planejado e sistemático de educação”); e (vi) de um compromisso com a perspectiva crítica e revolucionária (“A transformação da realidade certamente não se fará por um acordo ao redor de uma mesa de negociações (...) sem perspectiva revolucionária também não se trabalhará e, muito menos, se implementará a Pedagogia Histórico-Crítica”).

Ao postular a socialização do conhecimento e do trabalho educativo que assegure à classe trabalhadora (quer do campo, quer da cidade) acesso e domínio de conhecimentos elaborados e acumulados historicamente, a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria crítica tributária do materialismo histórico-dialético, posiciona-se em defesa da escola e dos interesses dessa classe e dispõe-se a contribuir com a construção de uma sociedade que supere, mediante esses acesso e domínio, a divisão de classes. Se as ações da Educação do Campo têm ocorrido a partir dos sujeitos coletivos de direitos e políticas e se ela própria é uma prática social pensada e exercida a partir desses sujeitos, preocupando-se não apenas com os processos educativos em si, mas com as dimensões da formação humana e da produção de existência, a [inter]relação entre ela e a Pedagogia Histórico-Crítica poderá cooperar para que se problematizem práticas outras que

⁶⁴ SANTOS, Claudio Félix. Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais Populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 181-206.

⁶⁵ ORSO, Paulino José. Pedagogia Histórico-Crítica no Campo. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 91-113.

culminem em experiências transformadoras e que materializem trabalhos educativos a partir da realidade social concreta do campo (cf. análises sobre os projetos interventivos d[n]a segunda edição do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu – capítulo 4). Trata-se de perspectiva inter-relacional e formativa complexa e desafiadora, uma vez que o princípio de totalidade fundador da Educação do Campo abarca não apenas a apropriação desses conhecimentos, mas a articulação deles com a vida no campo e com uma realidade social mais ampla.

Para que esses conhecimentos elaborados e acumulados historicamente estejam a serviço dos sujeitos, precisam interagir com outros conhecimentos e necessidades constitutivas da história de cada sujeito individualmente e de seus respectivos coletivos. Isso sugere a não neutralidade desses conhecimentos: eles são datados, localizados, social e historicamente, em tempos-espacos específicos ao movimento histórico que os determina. É por isso que as escolas do campo, com função social de garantir o acesso a esses conhecimentos e de produzir conhecimento crítico sobre as realidades que movimentam a sociedade em geral e o campo em particular, devem aportar-se na ciência e na formação de sentido(s). Daí, também, a relevância de o trabalho educativo interligar-se à cultura, à linguagem, à história e a outras áreas, a fim de qualificarem-se os processos de produção do conhecimento histórico-científico sobre dada realidade social e, com eles, os próprios processos de ensino e de aprendizagem. Assim, inferimos que, n[d]o movimento dialético que engloba a apropriação desses conhecimentos e a formação social de sentido(s), as escolas do campo e seus sujeitos poderão encontrar alternativas para um trabalho educativo de perspectivas crítica e emancipatória.

Entendemos, assim, que a compartimentalização das áreas do conhecimento científico é uma prática social construída nas relações de produção, como garantia de um determinado sistema econômico e de uma determinada sociedade, e que precisamos, por isso mesmo, considerar os mecanismos de conformidade entre ciência, sistema social, formações inicial e continuada das/dos educadoras/-es e trabalho educativo e compreender que a realidade social é o elo entre as áreas de conhecimento e deve ser a linha mestra da seleção de conteúdos e da organização curricular. Isso, sabidamente, não se limita às escolas do campo, mas deve ser elementar para essas escolas no processo de produção de conhecimentos, posto que elas se centram na formação de “intelectuais orgânicos” com qualidade para conduzir o protagonismo da classe trabalhadora, ao transformarem a lógica da escola erigida pelo sistema capitalista, em favor do projeto (ou dos projetos) da Educação do Campo.

Para além disso, devemos considerar que o trabalho coletivo é outro dos princípios pedagógicos fundamentais da Educação do Campo. Esse trabalho coletivo, pautado por uma leitura crítica da realidade social, permite que os sujeitos educativos construam e troquem saberes, realizando atividades inerentes às necessidades concretas do próprio coletivo e que corroborem com o enfrentamento do sistema educacional vigente:

Ensinar os alunos e a própria organização escolar a trabalhar a partir de coletivos é um relevante mecanismo de formação e aproximação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social. Esta dimensão envolve também as vivências e experiências de resolução e administração de conflitos e de diferenças decorrentes das práticas coletivas, gerando aprendizados para posturas e relações fora da escola. (MOLINA e SÁ, 2012, p. 329)

Dessa forma, uma gestão coletiva da escola e um trabalho educativo fundado e executado pelo coletivo escolar – gestoras/-es, educadoras/-es, educandas/-os, comunidades – deverão ser priorizados, uma vez que implicam a [co]partilha de responsabilidades que poderão, a depender da maneira como serão tratadas as intencionalidades, fortalecer ou enfraquecer a função social do trabalho educativo. Ademais, a participação das/dos educandas/-os em propostas e decisões pedagógicas, com o apoio de gestoras/-es e educadoras/-es, rompe, a princípio, com práticas pedagógicas verticalizadas e promove contribuições formativas, à medida que exige desse coletivo uma reflexão constante sobre a ação, uma reorganização do trabalho educativo e uma auto-organização das/dos educandas/-os. Para Ferreira (2015, p. 105)⁶⁶, “(...) o trabalho coletivo, quando integrado ao movimento da *práxis* criadora, se constitui como instrumento elementar para a construção da Escola do Campo, o cumprimento de sua função social, a formação de lideranças orgânicas que impulsionem a formação de consciência de classe (...)”, assim como o fortalecimento de suas lutas.

Logo, tanto a inserção do trabalho educativo coletivo quanto a auto-organização das/dos educandas/-os como prática “escolar e intencionalidade do trabalho docente” revelam-se fundamentais à emancipação da escola do campo que, “por estar inserida no contexto do sistema capitalista, se encontra em constante confronto ideológico, político e pedagógico e, conseqüentemente, sujeita às mais acentuadas contradições” (FERREIRA, 2015, p. 106). Essa perspectiva de trabalho educativo, alicerçada no coletivo e na auto-organização das/dos educandas/-os, rompe também com práticas pouco significativas ou

⁶⁶ FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência, Escola do Campo e Formação: qual o lugar do trabalho coletivo?** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília/DF, 2015.

restritas aos encaminhamentos, por exemplo, dos livros didáticos, para priorizar aprendizagens críticas da/sobre a realidade social do campo e, por conseguinte, da/sobre as realidades sociais do país e do mundo. Nesse contexto (de trabalho educativo n[as] escolas do campo), um terceiro elemento assume função-chave: a Pedagogia da Alternância (metodologia adotada pelo Programa *Escola da Terra* em Pernambuco – cf. capítulos 1 e 4). Por intermédio dela (alternância), o diálogo e a interação entre a escola e a comunidade são favorecidos, viabilizando possibilidades de concretizar um trabalho educativo afeito aos interesses das/dos campesinas/-os e de identificar, com isso, temáticas problematizadoras emergentes e que exijam trato interventivo.

A formação por alternância, surgida com a criação das Casas Familiares Rurais (CFRs) na década de 1930 e consolidada, a partir da França, em vários países de todo o mundo, despontou no Brasil no final da década de 1960. Na atualidade, constata-se, em distintos lugares do país, que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) congregam diferentes trabalhos sob essa perspectiva formativa, que se caracteriza pelas responsabilidades; alternância de permanência entre o meio de vida socioprofissional e a casa familiar; vida das/dos educandas/-os em pequenos grupos (e/ou em internato); e por uma equipe de formadoras/-es. Nessa caracterização, destacam-se a relação família-escola e a centralidade do processo como prática social e construção coletiva do ensinar e do aprender.

Na formação por alternância⁶⁷, consistente com uma perspectiva de totalidades de saberes forjados em diferentes tempos-espacos educativos e relacionados aos processos formativos de uma escola ou de um grupo de educandas/-os, as atividades do processo formativo, subsidiadas na/pela *práxis*, estão comprometidas com dinâmicas de estudos, de exercícios práticos e com intervenções críticas e de transformação da realidade em estudo. O desafio pedagógico para a alternância formativa tem sido, de acordo com

⁶⁷ “(...) O princípio da Alternância não é novo, sobretudo em se tratando de educação, e mais especificamente, da educação escolar. A dinâmica de alternar momentos na instituição escolar com momentos no trabalho, na família, no bairro, na vila, na comunidade, na pequena propriedade rural, é bastante antiga. A grande questão é como se organiza a alternância. Ao responder (a) esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração, como diz Chartier, ‘uma formação em alternância de tipo integrativo’ que ‘constitui uma formação em tempo pleno segundo um ritmo apropriado’ (1986:187), e ‘deixando de ser uma fórmula de ensino em tempo parcial para tornar-se realmente uma formação contínua numa descontinuidade de atividades’ (UNMFREO, 2003), ou, como diz Malglaive, ‘alternância real’, e Bourgeon ‘a alternância copulativa’ (1979: 09-39)” (QUEIROZ, 2004, p. 92).

Queiroz (2004, p. 105)⁶⁸, as [com]partilhas de saberes dessa realidade em estudo e da própria escola, com a valorização e o aprofundamento de experiências, o que tem exigido “(...) que a equipe pedagógica, tendo clareza das suas diferentes funções, faça um acompanhamento coletivo e pessoal da pessoa em formação. Isso exigirá permanente diálogo, confronto e decisões comuns entre a equipe pedagógica e os outros parceiros na formação, tais como mestres de estágio, tutores e etc.”.

Na Educação do Campo, o trabalho formativo por alternância requer, como não poderia deixar de ser, articulações de temas e problemas próprios da vida no campo/das comunidades locais com as ciências, em constante trabalho coletivo entre educadoras/-es e educandas/-os; requer, ainda, que “os princípios basilares do trabalho do professor se efetivem pelo protagonismo dos sujeitos e pela ampliação da cultura geral produzida historicamente pela humanidade, objetivando, sobretudo, a construção de uma sociedade socialmente justa e digna de se viver e conviver com o outro” (FERREIRA, 2015, p. 110). Nesse sentido, também os tempos e espaços de formação, concebidos a partir da prática, tornam-se estruturantes e permitem a concretização de movimentos reflexivos e a [re]elaboração de formas de superação da fragmentação do conhecimento.

Na perspectiva da alternância dos tempos educativos, visa-se a evitar que as orientações das atividades promovam a dicotomização de elementos teóricos e práticos dos processos de ensino e de aprendizagem; visa-se, ainda, fundear a alternância integrativa, ou seja, aquela que inter-relaciona análises e práticas em tempo escola, em tempo comunidade e o trabalho do/da formador/-a no processo educativo. Ainda uma vez, a prática pedagógica das/dos educadoras/-es do campo deverá superar os conhecimentos disciplinares, para que a escola possa cumprir suas funções de problematizar a realidade social, de agenciar reflexões críticas sobre a produção/reprodução da vida e de viabilizar o exercício de uma *práxis* criadora. Para Alencar (2010, p. 219)⁶⁹,

A prática pedagógica do professor do campo necessita extrapolar os conhecimentos disciplinares, precisa trazer para dentro da dinâmica de produção do conhecimento temas que são naturalizados no espaço de formação e que são transportados à sala de aula pela docência, gerando e materializando situações de inferiorização, desumanização e desqualificação de todas as ordens possíveis e inimagináveis na formação do educando e do próprio educador. Precisa discutir processos e formas flexíveis de organização escolar

⁶⁸ QUEIROZ, João Batista Pereira. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**. Ensino Médio e Educação Profissional. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília – UnB, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Brasília/DF, 2004.

⁶⁹ ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do Campo e Formação de Professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Revista Ciência & Trópico**. Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

e metodologias apropriadas à educação do campo. Precisa considerar e acolher em sua prática o diálogo entre os diversos e diferentes saberes que constituem a educação formal, não formal e a informal, de forma a estabelecer a criticidade, a criatividade e a dialogicidade na constituição da participação dos professores do campo como sujeitos e coautores das práticas pedagógicas.

Podemos afirmar, com respaldo em especial dos estudos de Ferreira (2015) e Queiroz (2004), que o trabalho coletivo, a auto-organização e a alternância constituem a essência do ensinar e do aprender nas escolas do campo. O trabalho educativo não se concretiza, entretanto, sem a participação e a cumplicidade da(s) escola(s), da(s) comunidade(s), da(s) gestão(-ões), das/dos educandas/-os e das/dos educadoras/-es (cujas formações inicial e continuada, em nível superior, ganham contornos fundamentais⁷⁰). É preciso, ainda, que esse processo seja norteado também pelo trabalho coletivo entre educadoras/-es do campo e formadoras/-es das universidades ou de outras instâncias socioeducativas que participem dos processos formativos delas/deles. Cabe aqui mais um lastro com a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem buscado respaldar esse trabalho educativo nas escolas (e em universidades, como as da Bahia e de Santa Catarina, por exemplo), para que ele, ao mobilizar, como já afirmado, tanto os saberes populares quanto os elaborados, favoreça a relação consciente e crítica das/dos educandas/os com seu entorno e suas vivências nele.

O trabalho educativo carece de organização, para que o objetivo de desenvolvimento de uma consciência transformadora seja alcançado; compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica pode, ao cooperar para essa organização, responder aos anseios de educadoras/-es de escolas públicas – grande maioria das escolas n[d]as comunidades do campo – quanto ao planejamento dos processos de ensino e de aprendizagem e à clareza deles. Defendemos, tal qual Taffarel e Santos Júnior (2016, p. 444-445), que confrontam a proposta da SECADI/MEC do Programa *Escola da Terra*,

que para a universalização da Educação Básica no campo e para melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo faz-se necessário uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e uma gestão pública, transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação dos povos do campo, com os Movimentos que articulam suas lutas. Faz-se necessária uma consistente base teórica assentada nos fundamentos da teoria marxista. Faz-se

⁷⁰ Quanto ao alcance dos objetivos que norteiam a formação das/dos educadoras/-es do campo, Caldart (2011, p. 105) afirma que “(...) é necessária uma determinada postura a ser assumida como educadores e como instituições formadoras, que precisa ser destacada, considerando, principalmente, as parcerias que se fazem para a realização do curso. Trata-se de aceitar e pensar a formação de educadores concretos (não educadores ‘em tese’), esses que ali estão, em cada turma reconhecendo-os como sujeitos, pessoas e coletivos, que fazem parte de uma realidade específica, que são detentores de práticas, de conhecimentos, de valores, de concepções de campo, de educação. É preciso inverter a lógica escolar tradicional: exigir que a vida real esteja no curso, fazendo-o parte dessa vida, de modo que as pessoas entrem por inteiro e como sujeitos da produção coletiva do conhecimento e do seu próprio processo formativo”.

necessária a fundamentação sobre o ensinar e (o) aprender a partir da teoria histórico-cultural e a consideração do que é o essencial, o principal, o fundamental, o clássico como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico, na organização do currículo das escolas do campo, segundo o que reconhecem os próprios professores em formação continuada.

Os necessários alargamento da função social da escola, revisão de currículos pouco ou nada afeitos à(s) realidade(s) do campo e fundamentação teórica e prática sobre o ensinar e o aprender em escolas do campo levam-nos, ainda que sob o risco de mera repetição de posições assumidas, a considerar a perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica como alternativa ao trabalho educativo de viés capitalista que, ao invés de propagar os conhecimentos historicamente produzidos para todos/todas, acaba servindo de ferramenta para a manutenção das colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser* (cf. tópico 1.3). A educação pretendida pelo campo e pelos movimentos do campo é (ou deve ser) uma educação própria para a população do campo e com ela identificada. Pensada essa educação pretendida e as afirmações de Saviani (2016, p. 35) sobre a distinção da Pedagogia Histórico-Crítica por seu escopo e pela posição de “que nenhum meio ou método, enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, será anatematizado ou consagrado *a priori*, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas”, consubstanciamos nossa defesa das possíveis [inter]relações entre a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.
Paulo Freire

CAPÍTULO 3

PELOS MEANDROS DA PESQUISA: PERCURSOS, DECURSOS E RECURSOS

3.1 PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA* EM IGARASSU: UM CASO EM ESTUDO

Com a finalidade de delinear os princípios metodológicos desta pesquisa, sem descuidar do necessário diálogo entre eles e a teoria que a fundamenta, optamos pelo método do *estudo de caso*, que nela (pesquisa) combina o foco sobre as políticas públicas para a educação e as políticas públicas com a localização identitária da Educação do Campo e de seus sujeitos. Chadderton e Torrance (2015, p. 91)⁷¹ afirmam que “o estudo de caso pressupõe que a ‘realidade social’ é criada por meio da interação social, embora situada em determinados contextos e histórias, e procura reconhecer e descrever antes de tentar analisar e teorizar – isto é, ela dá precedência à descrição sobre a explanação”. Para os autores, o *estudo de caso* é “nutrido por diferentes aportes teóricos” e, ainda assim, preserva o “específico, descritivo, indutivo e em última instância heurístico, pois procura ‘iluminar’ o entendimento dos leitores sobre uma questão”. Com esse método, portanto, podemos utilizar diversas técnicas e fontes para compor e analisar os *corpora* desta pesquisa, respeitando concepções e responsabilizações dos sujeitos educativos quanto às mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das/os educadoras/es do campo que participaram do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu.

Na perspectiva de Merriam (1988, *apud* ANDRÉ, 2005), o conhecimento resultante de um *estudo de caso* é distinto do conhecimento resultante de outros métodos, porque é mais contextualizado, mais preocupado com essa interpretação do leitor. É também nesse sentido que as quatro características – especificidade/particularidade, descrição, indução e heurística – dizem respeito, respectivamente, ao fato de um *estudo de caso* focalizar um fenômeno/uma situação em particular; um detalhamento completo e literal desse fenômeno/dessa situação investigada; uma lógica indutiva; e uma

⁷¹ CHADDERTON, Charlotte; TORRANCE, Harry. Estudo de Caso. In. BRIDGET, Somekh; LEWIN, Cathy (Orgs). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015, p. 90-98.
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa em Educação, 13).

compreensão (do/da leitor/-a) sobre esse/essa fenômeno/situação estudado/-a, podendo desvelar novos significados, estender a experiência interpretativa do/da leitor/-a ou confirmar o já-sabido. Triviños (2015), por sua vez, enfatiza as características do *estudo de caso* como estudos que partem de pressupostos teóricos iniciais, mas que não deixam de atentar para elementos emergentes e relevantes à discussão de uma determinada problemática.

Nesta pesquisa, essas características e ênfase, de certa forma, cooperaram para a escolha desse método. Entretanto, aspectos como a criteriosa escolha de um tema-problema de pesquisa, de ideias que se alicerçassem em indicadores de confiabilidade⁷², orientados por um detalhado protocolo, e do papel/da atuação crítica do/da próprio/-a pesquisador/-a, ao descrever, analisar, interpretar e apresentar *evidências*, justificaram, em nosso ponto de vista, essa escolha. Reconhecemos as vantagens do método na retratação de realidades como as vivenciadas por educadoras/-es do campo e no fornecimento ou recuperação, com ele, de informações valiosas que poderão cooperar para mudanças em suas práticas pedagógicas e suas influências na implementação das políticas públicas para a Educação do Campo, mas reconhecemos, igualmente, que esse método exige a manifestação das dimensões pessoal, intelectual e emocional do/da pesquisador/-a, o que, para nós, é importante, em função de nossa história como formador n[do] Programa *Escola da Terra* (não podemos nos distanciar dessa história – o que não implica que ela deva interferir na pesquisa –, mas podemos “tirar proveito dela”, pois já possuímos uma visão da realidade do campo, de seus sujeitos e dos discursos deles e sobre eles).

Realizado em três fases – fase exploratória (momento no qual o/a pesquisador/-a entra em contato com o fenômeno/a situação investigado/-a, confirma ou não as questões iniciais, estabelece contatos, localiza sujeitos e define procedimentos e instrumentos de coleta de dados); fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados –, que traçam

⁷² Yazan (2016, p. 174-175), em análise das abordagens de Merriam (1998) sobre o *estudo de caso*, afirma que a autora chama a atenção para o fato de que “validade e confiabilidade” são conceitos emprestados pela pesquisa qualitativa nas ciências sociais das ciências naturais. Para a autora, conciliar esses termos/conceitos com o suporte teórico desse método de pesquisa (qualitativa) é tarefa das mais espinhosas, uma vez que a aplicação de critérios de validação de dados por pesquisadores de epistemologia contraposta (construtivista) é “algo como um desajuste”. É também em função dessas dificuldades e da necessária clareza das técnicas/estratégias que metodólogos qualitativos empregarão em seus estudos para a “aumentar a validade e a confiabilidade” de dados, que Yazan sugere que “pesquisadores iniciantes em fase de planejamento de um estudo de caso exclusivamente qualitativo podem valer-se mais das descrições e orientações oferecidas no texto de Merriam, juntamente com a interpretação de Stake sobre a triangulação”. YAZAN, Bedrettin. Três Abordagens do Método de Estudo de Caso em Educação: Yin, Merriam e Stake. Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 149-182, jan. /abr. 2016. Disponível em revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1038/pdf1. Acesso em 22 agosto de 2017.

as linhas de condução desse método de pesquisa e que podem ser, em alguns momentos, conjugadas entre si ou sobrepostas umas sobre as outras, um *estudo de caso* não prescinde de fontes variadas e coerentes com objetos e objetivos de uma pesquisa e, como já sugerido no início deste tópico, que articulem aportes teóricos e dados coletados. Por isso, no caso desta pesquisa, as técnicas e instrumentos que contribuíram para a coleta desses dados foram, além da própria fase/pesquisa exploratória, a análise documental (das políticas educacionais do campo e de documentos oficiais relacionados ao Programa *Escola da Terra*) e as entrevistas (semiestruturadas) com gestoras da Secretaria de Educação do Município de Igarassu (secretária e tutora) e com educadoras do campo.

Como resultados da primeira fase (exploratória), realizada, em 02 de outubro de 2017, na Secretaria de Educação do Município de Igarassu, percebemos como *avanços* na política educacional do campo: (i) as mudanças para além de uma nomenclatura – Educação Rural *versus* Educação do Campo –, embora persistam problemas de várias ordens (cf. limites); (ii) a formação, promovida pelo Programa *Escola da Terra*, de educadoras/-es do campo para lidar com salas multisseriadas e para desenvolver projetos interventivos; (iii) o reconhecimento da influência do Programa *Escola da Terra* tanto na formação quanto na prática pedagógica das/dos educadoras/-es do campo; (iv) a mudança de postura das/dos educadoras/-es que não são do campo, após participação nas edições do Programa *Escola da Terra* (novo olhar sobre o campo de educadoras/-es de escolas da cidade que passam a atuar no campo); (v) a formação de um grupo de estudo, ainda que limitado à própria Secretaria, para a construção do currículo do campo; (vi) a busca de parcerias com as instituições de ensino superior (IES) e com o sistema “S”; e (vii) o fato de a gestora (Secretária da Educação) ter especialização na área da Educação do Campo (o que, a princípio, deveria favorecer política(s) educacional(-is) no campo).

Quanto aos *limites* na política educacional do campo, percebemos que: (i) o espaço reservado à Educação do Campo vincula-se à Educação Inclusiva – mesmo havendo uma legislação específica a respeito, o Município ainda não criou a coordenação da Educação do Campo; (ii) há uma paridade entre as escolas urbanas e do campo, a primeira com vinte e quatro municípios e a segunda com vinte e três, no entanto, inexistente no organograma da Secretaria um departamento específico para tratar das políticas educacionais do campo; (iii) não existe formação continuada para as/os educadoras/-es do campo; (iv) não existe diálogo entre a Secretaria de Educação e as organizações/movimentos sociais do Município; (v) o currículo das escolas do campo seguem mesmas normativas (áreas específicas) da Secretaria de Educação concebidas para

as escolas da cidade, ou seja, não são observadas as especificidades e a realidade do campo; (vi) há o emprego, nas escolas do campo de Igarassu, de livros didáticos que privilegiam realidades de estados e de cidades de outras regiões do país (Coleção Girassol), em detrimento das realidades local e regional do campo; e (vii) não há na Secretaria do Município formadoras/-es do campo.

Baseados nessas percepções parciais, constatamos que, mesmo que o Município venha promovendo a participação de educadoras/-es do campo em programas e projetos, em particular nas duas edições do *Escola da Terra*, aparentemente, não houve mudanças significativas que contribuam, de forma efetiva, com a construção de uma política que garanta o direito a uma educação comprometida com os princípios dos povos do campo. Isso justifica, em nosso ponto de vista, uma reflexão crítica sobre a realidade da Educação do Campo no Município de Igarassu, a fim de que ela possa ser mais uma ferramenta de luta na construção de uma educação emancipadora e revolucionária para os sujeitos historicamente excluídos e de uma sociedade na qual a ética, a equidade e a solidariedade sejam vivenciadas por todas e todos.

Quanto às fases de coleta de dados e de análise sistemática deles, observamos que, ainda que tenhamos, desde os primeiros apontamentos da pesquisa (cf. capítulo 1), lidado com marcos regulatórios da Educação do Campo (consideradas tanto suas bases legais quanto as políticas educacionais do campo e os documentos oficiais relacionados ao Programa *Escola da Terra*), nossa prioridade foi a análise (na perspectiva da Análise de Conteúdos) das entrevistas com as gestoras educacionais e as educadoras do campo do Município de Igarassu. Nessas entrevistas, analisamos, a partir das dimensões *avanço(s)* e *limite(s)*, as concepções de Educação do Campo e de realidade escolar (e as práticas desenvolvidas em relação à essas concepções); os papéis do/da educador/-a do campo (identidades profissional e de educador/-a do campo); e as avaliações do Curso de Aperfeiçoamento (CAp) e da construção dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica. Interessaram-nos a identificação de mudanças subjetivas de concepções acerca dos fundamentos e princípios da Educação do Campo, da Pedagogia da Alternância, da partilha de saberes, das políticas públicas para o campo, da identidade campesina, dos marcos regulatórios e o que foi possível ser feito de concreto, ou seja, se as instituições às quais as educadoras se vinculam (escola/Secretaria) facilitam ou restringem a mudança na prática pedagógica no sentido empregado no curso de formação do Programa *Escola da Terra* e como as educadoras têm lidado com isso.

Sem perder de perspectiva que um *estudo de caso* remete à história de um fenômeno/de uma situação forjado/-a a partir de fontes plurais, que podem incluir de

dados de observação direta (neste caso, advindas da história como formador n[d]o Programa) a entrevistas sistemáticas ou pesquisas documentais, e é sustentado por um referencial teórico que orienta as questões do estudo, entendemos que nossa motivação maior para a escolha do método recaiu mais sobre a possível “penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (MARTINS, 2008, p. 11) que sobre pretensas familiaridade ou adesão com/a essas técnicas ou ferramentas dele (que tanto podem revelar-se úteis quanto irrelevantes). Importou-nos, também, atentar para o fato de que, à medida em que dados foram sendo coletados, buscamos identificar temas e relações, construir interpretações e gerar novas questões, o que poderá resultar a busca de novos dados que validem ou refutem essas interpretações e constituir-se contribuição efetiva para a área em estudo.

3.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CASO

Consideramos, com o respaldo de Bardin (2016), que uma pesquisa qualitativa viabiliza o trato da questão do significado e da intencionalidade como próprios dos atos, das relações e das estruturas sociais (tomadas, tanto em seu surgimento quanto em suas transformações, como construções humanas significativas). Assim, uma abordagem qualitativa pode ser aplicada ao estudo de identidades, de representações, de relações, de percepções, de concepções e de história(s) – produtos das interpretações que os sujeitos fazem de si, de seus *outros*, de seu entorno e dos artefatos criados por eles. Trata-se de uma abordagem que propicia, também, a criação de novos enfoques ou de novos conceitos e categorias de análise no decorrer de uma pesquisa. Com ela, temos um modelo de entendimento – caracterizado da empiria e sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado – das possíveis [inter]relações entre elementos e das formas de manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2016).

Dentre as distintas técnicas de organização e de análise de dados em uma pesquisa qualitativa, está a Análise de Conteúdo (AC). Composta por procedimentos sistemáticos que viabilizam o levantamento de indicadores – quantitativos e/ou qualitativos –, a AC permite-nos não apenas inferir *sobre* como qualificar as vivências do sujeito e suas percepções acerca de um objeto e seus fenômenos (BARDIN, 2016). O acesso a esses indicadores de um texto – sejam eles enunciados por “axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de

dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado em grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana (...)” (OLIVEIRA, 2008, p. 570)⁷³ – permite ultrapassar as incertezas dos pressupostos de uma pesquisa, pela necessidade mesma de enriquecimento da leitura, mediante a compreensão dos sentidos deles e de desvelamento das possíveis relações estabelecidas, para além daquilo que eles possam sugerir em um primeiro momento.

As técnicas abordadas na AC, definidas pela linha teórica selecionada pelo/pela pesquisador/-a, podem ser, de acordo com Oliveira (2008), assim sintetizadas: análise temática ou categorial; análise de avaliação ou representacional; análise de enunciação; análise da expressão; análise das relações ou associações; análise do discurso; análise léxica ou sintática; análise transversal ou longitudinal; análise do geral para o particular; análise do particular para o geral; análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado; análise dimensional; análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada; dentre outras. Não desconsideramos que o emprego de cada uma dessas técnicas produzirá resultados distintos e que isso deverá ser avaliado também em função do problema da pesquisa e do tipo de conhecimento que nos propomos a produzir sobre o(s) objeto(s) em estudo. Também não desconsideramos que esse conhecimento produzido deverá passar por um processo de sistematização que demandará a formulação de perguntas e de possíveis relações delas com a análise dos conteúdos de unidades de significação/temáticas, pois, em contrário, correremos o risco de aplicar uma técnica inadequada, pensadas tão somente as respostas a essas perguntas (e muitas dentre elas, a despeito desse cuidado, já resultarão sem resposta possível).

Para Bardin (2016), a Análise de Conteúdo divide-se, de modo operacional, em (i) pré-análise; (ii) exploração do material ou codificação; e (iii) tratamento de resultados e interpretações (cf. figura 04). A primeira etapa envolve leitura flutuante – exige que o/a pesquisador/-a ponha-se em contato, direto e intenso, com o material de campo do qual poderão emergir relações entre hipóteses ou pressupostos iniciais –; composição do(s) *corpus/corpora* – remete à constituição do universo estudado e à definição de critérios de validade qualitativa, como a exaustividade, a homogeneidade, a exclusividade, a objetividade e a adequação ou pertinência –; e [re]formulação de hipóteses ou pressupostos – sugere o processo de retomada da etapa exploratória e dos

⁷³ OLIVEIRA, Denise Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem**. UERJ, Rio de Janeiro, v.16, n.4, p. 569-576, out./ dez. 2008.

questionamentos iniciais. Ainda nessa etapa, devem ser elaborados os indicadores que fundamentarão a interpretação final. Na etapa seguinte, o/a pesquisador/-a deverá definir categorias (categorização), que são enunciados ou palavras significativas, em função das quais o conteúdo de uma fala (em nosso caso, resultantes das entrevistas) será organizado – o pesquisador *recortará* o texto em unidades de registro (palavras, enunciados, temas, personagens, acontecimentos etc.), escolherá as regras de contagem, mediante codificações e índices quantitativos, para, finalmente, realizar a classificação e a juntada de dados, desta feita, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas especificadoras do tema. A última etapa aponta para o levantamento de inferências e a realização de interpretações aportadas no quadro teórico da pesquisa ou abre outras perspectivas, em torno de novas dimensões teórico-interpretativas que possam ter sido sugeridas pela leitura do material levantado e analisado.

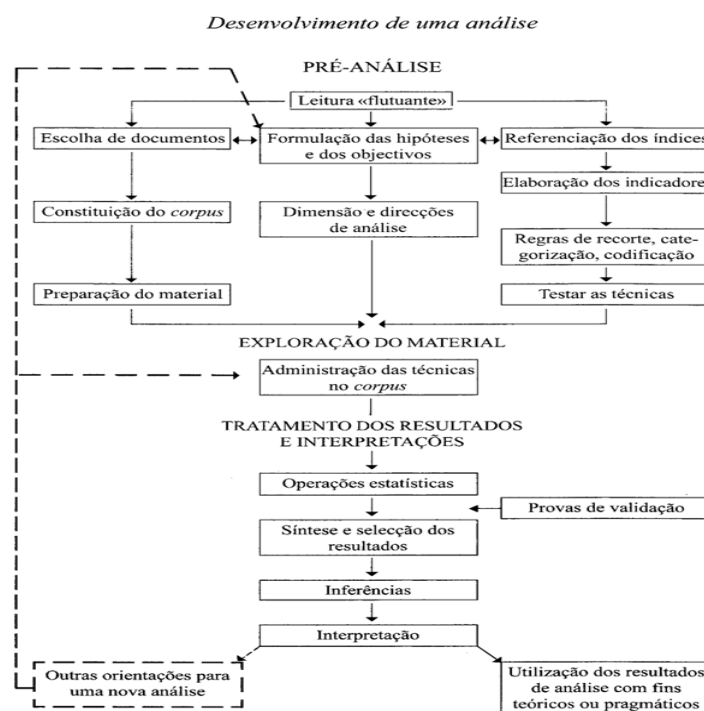


Figura 4: Dimensões de uma Análise – Análise de Conteúdo
Fonte: Bardin (2016, p. 132)

Antes de avançarmos nesta abordagem e discutirmos as escolhas metodológicas que pautaram a coleta, o tratamento e a análise de dados d[n]esta pesquisa, retomaremos a questão sobre a formulação de perguntas, para, de certa forma, justificar nossa escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados. Compreendemos que a pergunta investigativa implica *um já-sabido* e *um não saber* que constituem um imaginado, em

caráter de complementaridade e não de polaridades. É da interação entre ambas que surge a/uma resposta possível, desprovida, ainda, de uma certeza da verdade. Não se trata aqui do reconhecimento de *uma verdade*, mas de *uma certeza da verdade* (HESSEN, 2003)⁷⁴ – justamente a busca por essa certeza delineará outra busca constante: a das respostas que emirjam a partir do problema pesquisado. Trata-se de condição fundamental à promoção humana, visto que o estímulo à pergunta potencializa relações com esse problema. O já-sabido (pré-saber) constituinte da pergunta poderá manifestar-se como saber de penetração tangencial ou lateral na formulação da pergunta ou saber concomitante a ela ou, ainda, como singularmente determinado. Nesse sentido, o ato de perguntar direciona-se ao perguntável que, por sua vez, se direciona a um escopo mais amplo da totalidade do perguntável. Esse ato não delimita ou configura o já-sabido, que se caracteriza pela compreensão de toda a realidade e por ser atemático. Isso sugere que compreender o já-sabido é, também, compreender o sujeito (“perguntar pelo ente enquanto ente, implica assim em perguntar pelo ser do ente”⁷⁵).

Essas observações pareceram-nos necessárias por nossa história como parte dessa realidade e, por conseguinte, pela compreensão que temos não apenas dela, mas dos sujeitos (entes) que dela tomam parte e que foram entrevistados; por reconhecermos que a formulação de uma pergunta em pesquisa qualitativa é tarefa dotada de complexidade e exigente de método (também no intuito de compreender esses sujeitos e suas essências/identidades profissional e como educadoras do campo); por entendermos a Análise de Conteúdo como método que se propõe à apreensão de realidades tanto visíveis quanto invisíveis (manifestadas subliminarmente – os *não-ditos*), o que sugere essa compreensão dos sujeitos em suas manifestações e interações com/em distintos contextos e, em especial, olhares para os meios e entremeios delas (manifestações e interações); e por considerarmos relevantes a verificação dos níveis que estruturam uma pergunta (contexto no qual a AC se insere, por promover a sistematização necessária à produção de respostas às entrevistas feitas) e a busca de relações intercausais (historicamente instituídas), para conhecer a essência e a explicação dos objetos/fenômenos.

Muitas vezes, é necessário capturar um saber depositado por trás ou para além da superfície do texto. Nem sempre conhecemos o caminho para isso (ou caminhos –

⁷⁴ HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Tradução João Vergílio G. Cuter. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

⁷⁵ ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento**. 5ª ed. Porto Alegre: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - EDIPUCRS, 2006 (Coleção Filosofia, 21).

invariavelmente, os caminhos para esse intento são plurais) e escolhê-lo, como em todo o mais, poderá implicar riscos e não nos assegurar resultado(s) satisfatório(s). Dessa forma, a elaboração de uma pesquisa reflete, como sugerido no título deste capítulo, escolhas de percursos (espaços), decursos (tempos) e recursos (ferramentas e sujeitos), e a posição do/da pesquisador/-a como leitor/-a privilegiado/-a por dispor delas. Isso nos leva, ainda que sem nos aprofundarmos nessa discussão, a questionar a isenção ou o distanciamento desse/dessa pesquisador/a quanto ao pesquisado – porque ele/ela não se despe de sua subjetividade (que, aliás, poderá ser bem fecunda para o tratamento do pesquisado), a pesquisa poderá impregnar-se de seus próprios já-sabidos, refletindo-se no objeto ou no fenômeno em estudo.

Para além, então, do cuidado em não sobrepor o ponto de vista ou os valores do/da pesquisador/-a a esse objeto/fenômeno e do necessário domínio das técnicas (nesta pesquisa, as propostas pela AC), precisamos lembrar que nem sempre temas frequentes são temas importantes ou, na contramão disso, que temas pouco recorrentes sejam irrelevantes à compreensão do pesquisado. Nas entrevistas que fizemos, percebemos, por exemplo, temas reprimidos ou de difícil verbalização (marcados por não-ditos ou desditos e até mesmo por lágrimas), que nos exigiram reflexão impensada, num primeiro momento, sobre a elaboração e a apresentação das questões às educadoras entrevistadas. Por mais que nossa pretensão tenha sido a de contemplar temas de forma a levá-las a manifestações de suas percepções, independentemente dessa dificuldade de verbalização ou de incômodos, não nos eximimos dessas situações, o que evidencia o papel do/da pesquisador/-a não apenas na formulação das perguntas, mas na condução das entrevistas, a fim de se alcançar e respeitar as subjetividades (bem como suas relações e interlocuções na/com a malha social).

Foi também em respeito a elas (subjetividades) que formulamos questões para as educadoras do campo e a tutora que participaram da 2ª edição do Programa *Escola da Terra*, assim como para a secretária de Educação do Município de Igarassu que compuseram entrevistas semiestruturadas. A escolha recaiu sobre os fatos de a entrevista semiestruturada⁷⁶ favorecer “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua

⁷⁶ Não desconsideramos que as entrevistas semiestruturadas fundam-se em uma tradição estrutural-funcionalista; que abordagens compreensivas alcançaram, desde o decorrer dos anos 1960, prestígio em pesquisa social com distintas formas de recolher, registrar e tratar materiais empíricos qualitativos; e que, muito possivelmente, essas abordagens nos permitiriam não apenas evitar a estandardização de registros (algo buscado também com a escolha da entrevista semiestruturada), mas *entre-vistar*, de fato, os sujeitos, observando os comportamentos condicionados por seus valores e convicções (relação entre ação social e valoração) e pela representação de realidade que constroem e interpretando seus discursos, ao buscar neles as regularidades que permitiriam [ante]ver particularidades. Se nossa escolha, então, tivesse recaído sobre as entrevistas compreensivas, teríamos tido que investir na *Sociologia Compreensiva* de Weber, na

explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (TRIVIÑOS, 2015, p. 152) e permitir que informações insurjam de forma mais livre, sem a padronização de alternativas. Dessa forma, as perguntas foram elaboradas mais como um roteiro, esperando-se uma variedade de impressões e percepções das entrevistadas e um melhor entendimento e captação delas por parte do pesquisador:

- Programa *Escola da Terra* – questões das entrevistas feitas com educadoras e tutora:

**QUESTÕES – PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA*
Educadoras e Tutora**

1. Em qual escola trabalhou no Programa *Escola da Terra*?
2. Havia um vínculo empregatício com a Secretaria Municipal de Educação? De que tipo?
3. Atuou em outra área profissional, além da educação?
4. Essa atuação contribuiu com a sua experiência na Educação do Campo?
5. Qual sua opinião sobre a formação oferecida pelo Programa *Escola da Terra*?
6. Poderia falar um pouco dos aprendizados ocorridos nessas formações?
7. Como avalia as formações oferecidas pelo Programa *Escola da Terra*?
8. Essas formações influenciaram sua prática pedagógica em sala de aula? Poderia citar algum exemplo de como ocorreu essa influência?

Entrevista da Tutora do Programa – 8. Você avalia que o curso propiciou mudanças nas concepções das educadoras?

9. Como parte da formação das/dos educadoras/es existia a obrigatoriedade de construção de projetos sociopolíticos e pedagógicos. Como esse processo aconteceu em sua experiência? Qual sua avaliação dessa prática?

10. Para você, esse curso provocou mudanças em sua realidade escolar? Se sim, quais? Se não, por quê?

Especificamente para os estudantes, você percebeu mudanças na aprendizagem efetiva?

Como foi a atuação da Secretaria de Educação do Município para garantir a participação das/dos educadoras/es do campo no Curso de Aperfeiçoamento do Programa *Escola da Terra*? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? O que faltou ser feito na condução do processo?

Entrevista da Tutora do Programa – 10. Como foi a atuação da Secretaria de Educação do Município para garantir a sua participação no curso do Programa *Escola da Terra*? Quais os pontos positivos? Quais os pontos negativos? O que faltou ser feito na condução do processo?

- Programa *Escola da Terra* – questões das entrevistas feitas com a secretária de Educação:

**QUESTÕES – PROGRAMA *ESCOLA DA TERRA*
Secretária de Educação**

1. De que forma a Secretaria Municipal se organizou para garantir a participação de educadores/as do campo e tutoras/es no Curso de Aperfeiçoamento do Programa *Escola da Terra*? Foram estabelecidos critérios para essa participação? Quais foram eles?
2. Esse curso contribuiu, em seu ponto de vista, para atender às necessidades específicas das/os educadoras/es do campo?
3. O curso promoveu ampliação do acesso dos estudantes do campo à educação?
4. O curso influenciou a permanência deles (nas escolas do campo)?
5. Considera que o curso trouxe contribuições para a Educação do Campo no Município de Igarassu? Se sim, quais foram essas contribuições? Quais os pontos negativos do curso?

Antropologia Interpretativa de Geertz e na compreensão de entrevista defendida por Kaufmann e outros. Investimento que, sem dúvida, valeria a pena, mas de envergadura para próximas etapas de estudo.

- | |
|--|
| <p>6. O curso influenciou a política educacional do campo no Município de Igarassu? Quais ações educacionais se efetivaram no Município a partir da implementação dele/ desse curso? O que ainda precisa ser feito?</p> <p>7. A Secretaria Municipal realizou alguma formação específica para Educação do Campo?</p> |
|--|

Não se trata, porém, de um “roteiro de conversa”, uma vez que entendemos que a entrevista impõe às/aos interlocutoras/-es dela uma situação comunicativa excepcional, isto é, em situação de interação sociocomunicativa como essa, ocorre uma ruptura dos hábitos comunicativos ou uma relação de assimetria. Em uma conversa, o diálogo não se estrutura em/por pares perguntas-respostas, podendo fluir além de um tema apresentado e propiciar trocas de informações e de turnos entre as/os envolvidas/-os (delimitação fluida dos papéis do/da entrevistador/-a e do/da entrevistado/-a, bem como da sequência da ação discursiva); já em uma entrevista, (seja ela mais ou menos) estruturada em termos de alternância entre perguntas-respostas, prevê-se separação explícita entre o estatuto do/da entrevistador/-a e do/da entrevistado/-a, com a configuração de uma troca sociocomunicativa desigual, em função, também, de a iniciativa e o controle dessa troca ser, fundamentalmente, uma responsabilidade do/da primeiro/-a.

Esse sentido de excepcionalidade insurge, ainda, das expectativas próprias daqueles/as que participam dessa situação interativa e das circunstâncias que a configuram: um encontro privado com quem não se preserva, normalmente, uma intimidade ou proximidade maior; uma partilha de vivências e experiências pessoais sujeita a regras (de confidencialidade, de anonimato, de tolerância, de controle de juízos de valor etc.); uma interação marcada por tempos-espacos pré-definidos e que se distanciam, assim, de interações comunicativas cotidianas e informais (pretendida e solicitada pelo/pela entrevistador/-a); um diálogo estruturado no formato de inquirição e modelado por uma sequência perguntas-respostas que aponta para os papéis sociais das/dos participantes.

Por mais que pretendamos, então, definir o fluxo de informações, mediando essa situação interativa de forma a torná-la o menos assimétrica possível e estabelecendo vínculos de proximidade entre os sujeitos que dela participam (nosso caso na pesquisa, uma vez que partilhamos com as entrevistadas parte dessas vivências, experiências e diálogos nos próprios contextos de atuação delas), reconhecemos que as temáticas (e, por conseguinte, a formulação de perguntas que melhor as representem) se circunscreverão aos interesses do/da entrevistador/-a e à condução que ele/ela imprimirá a essa situação e que, mesmo que haja o “abandono” do roteiro ou o improvisado na sequência da entrevista, motivado pelas respostas fornecidas, algum grau dessa assimetria será mantido, em função daquilo que se preservará da sequência perguntas-respostas.

Além desses aspectos e da compreensão de que é praticamente impossível estabelecer protocolos “perfeitamente standardizados” para uma entrevista, o que sugere que ela estará sempre sujeita a fatores sobre os quais nem sempre o/a entrevistador/-a poderá intervir/agir (em três, dentre as sete entrevistas desta pesquisa, a presença de uma terceira pessoa levou-nos a ponderar sobre até que ponto isso não interferiu, de alguma forma, nas posturas ou nas respostas dadas pelas entrevistadas), reconhecemos que o processo de validação dos dados obtidos por meio de uma entrevista está implicado na contextualização das situações sociais das quais eles resultam e na necessária reflexão sobre os efeitos de expectativa das/dos interlocutoras/-es; os efeitos da própria inquirição, derivativos da forma como são formuladas e apresentadas as questões/os temas e da condução da entrevista; e os efeitos de interação, que remetem aos papéis sociais das/dos interlocutoras/-es e à explicitação de “sinais” que espelham esses papéis.

Lembramos, ainda, que esses dados não são meramente da ordem da informação (dado informativo), mas da narração (dado narrativo), uma vez que da pergunta advém uma resposta, mas dela advém a construção de um discurso, ou seja, o conjunto de respostas (ou de informações) concede densidade simbólica e configuração narrativa (conta-se uma história – o que justifica nossa escolha para o título do quarto capítulo) ao objeto/fenômeno estudado, sob diversas ópticas. Para Garcia (2000)⁷⁷, a narração não é (embora, em nosso ponto de vista, também possa vir a ser) informação factual, mas uma rememoração que envolve interpretação subjetiva sobre os fatos narrados; já, para nós, é nisso que reside (e justifica nossa escolha) a importância da entrevista: mais do que o recolhimento de informações, ela permite acessar uma narrativa com a qual se recuperam, comentam, contrastam, interpretam histórias, memórias, identidades, experiências e atuações.

Não perdemos de vista, também, que, em uma perspectiva histórico-cultural (dialética), as perguntas de uma entrevista objetivam determinar razões imediatas ou mediatas de objetos/fenômenos sociais e que elas poderão ser, segundo Triviños (2015), categorizadas como perguntas denominadas consequências; perguntas avaliativas; questões hipotéticas; e perguntas categoriais. Como o próprio autor nos adverte de que essas categorias de perguntas não se devem constituir amarras que travem a pesquisa, mas promover aberturas de perspectivas analítico-interpretativas de ideias, e como entendemos que, na entrevista, a narrativa não é construída isoladamente pelo/pela

⁷⁷GARCÍA, José Luis. Informar y Narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. **Revista de Antropología Social**. Madrid, v. 9, p. 75-104, 2000. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO000110075A/9950>. Acesso em 29 de janeiro de 2019.

entrevistador/-a ou pelo/a entrevistado/-a, mas resulta de construções intersubjetivas, sem a neutralidade, portanto, de um/uma ou de outro/-a, procuramos, ao coletar e analisar as respostas das entrevistadas n[d]esta pesquisa, não nos limitar às informações, mas lidar com a “fabricação identitária” (pessoal e profissional) ensaiada e com os conteúdos dos dados discursivos/enunciativos que, se não refletem objetivamente uma realidade, resultam em algo aproximado a isso e em uma composição com/de implicação mútua entre entrevistador e entrevistadas.

Pontuadas, assim, (i) nossas motivações de escolhas do método de *estudo de caso*, das técnicas da Análise de Conteúdo (a serem retomadas no último tópico deste capítulo) e da entrevista como instrumento de coleta dos dados e (ii) nossas inquietações sobre a formulação das perguntas d[n]a entrevista, bem como sobre os domínios de um saber-fazer do/a entrevistador/-a (implicado na capacidade de promover no/na entrevistado/-a um processo de descoberta e de exploração dos temas apresentados, segundo suas próprias categorias de pensamento e em respeito ao seu próprio percurso narrativo) e de uma escuta ativa dele/dela, buscamos, agora, situar essas narrativas das entrevistadas n[d]a pesquisa em um tempo-espaço, também marcado pelo fluxo do ir e vir (passado e presente) e por uma polifonia constante, que desvelam histórias, memórias e identidades.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

3.3.1 Igarassu da(s) História(s) e das Memórias

Ladeiras e ruas tortas “nascidas de uma fantasia de arruamento” fazem com que as gentes desemboquem em um “passado evocador” e sigam, como Mário de Andrade⁷⁸, em seus relatos etnográficos do Norte e Nordeste brasileiros, com a sensação de sair ganhando – “(...) saio como brasileiro que pode falar pros manos que já visitou Igarauçu. Questão de esporte nacional honroso... Estou ganhando por um a zero”. Esse “passado evocador” remonta ao primeiro registro, em 1550, do distrito de Igarassu, terra habitada pelos Caeté, que seria alçado à categoria de Vila no século XVI e de Município pela Lei Estadual nº 130, em 28 de junho de 1895. Em 1535, com a chegada do donatário

⁷⁸ O Instituto dos Patrimônios Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) publicou, em 2015, uma nova edição de *O Turista Aprendiz*: Andrade, Mário de. **O Turista Aprendiz**; edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Telê Ancona Lopez, Tatiana Longo Figueiredo; Leandro Raniero Fernandes, colaborador. – Brasília, DF: Iphan, 2015. 464 p.: il. color. + CD-ROM + DVD.

português Duarte Coelho Pereira, travou-se combate pela posse da Capitania, o que levou, dentre outros acontecimentos, à demarcação do território (instalação de marco de pedra que dividia a Capitania de Pernambuco e Itamaracá) e ao início da colonização no Brasil. Igarassu é considerado, em função disso, o primeiro núcleo de povoamento do país.

As conexões estabelecidas no território de Igarassu e sua urbanização partiram dos caminhos d'água – do Tupi, “Igara” (canoa) e “Assu” (grande) ou, ainda, “Hi/Ig” (água ou rio), “Guara” (ave aquática) e “Açu” (grande)⁷⁹, “Igara Assu/Açu” (exclamação de surpresa dos índios, ao avistarem as caravelas portuguesas) – e foram permeadas por distintas fases econômicas: a açucareira, a da exploração do coco, a das feiras de gado e a de ocupação industrial na atualidade. Caminhos d'água que não apenas viabilizaram essas fases econômicas, determinando os modelos de produção adotados, mas permitiram, antes, definir a localização da Vila de Igarassu e sua centralidade nas trocas comerciais da época. Os recursos hídricos e a situação geográfica privilegiada fizeram, então, de Igarassu o marco inicial do território pernambucano (ainda que a Vila de Olinda⁸⁰, surgida dois anos depois, tenha rapidamente assumido maior importância, dada sua proximidade com o mar e seu sítio mais alto, facilitadores tanto das atividades de defesa quanto das de comércio).

Melo (2011)⁸¹ afirma que os primeiros registros cartográficos da Vila de Igarassu ora retratam-na em um recorte compreendido entre a Vila e a Ilha de Itamaracá, ora, em um contexto territorial mais amplo, como o do mapa de Albernaz, o Velho (século XVI), que descreve o trecho litorâneo que se estende de Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, até a Paraíba:

⁷⁹ HONORATO, Manoel da Costa. **Dicionário Topográfico, Estatístico e Histórico da Província de Pernambuco**. SEC/PE, 1976, p. 54.

⁸⁰ As áreas do rio Doce para o Norte (limite com a Capitania de Itamaracá), de domínio dos habitantes da Vila de Santa Cruz dos Santos Cosme e Damião/Vila de Igarassu, e as do rio Tapado ao rio Doce, de domínio dos habitantes da Vila de Olinda, estabeleciam os limites geográficos entre as vilas (PEREIRA, 2012, p. 59).

⁸¹ MELO, Taciana Santiago de. Registros Coloniais Inscritos nos Mapas da Antiga Vila de Igarassu, Pernambuco. In: **Anais do Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica**, v.1, n.1., 2011. Paraty, RJ, 2011. Disponível em: < https://www.ufmg.br/redede_museus/crch/simposio/MELO_TACIANA_S.pdf > Acesso em 13 de dezembro de 2018.

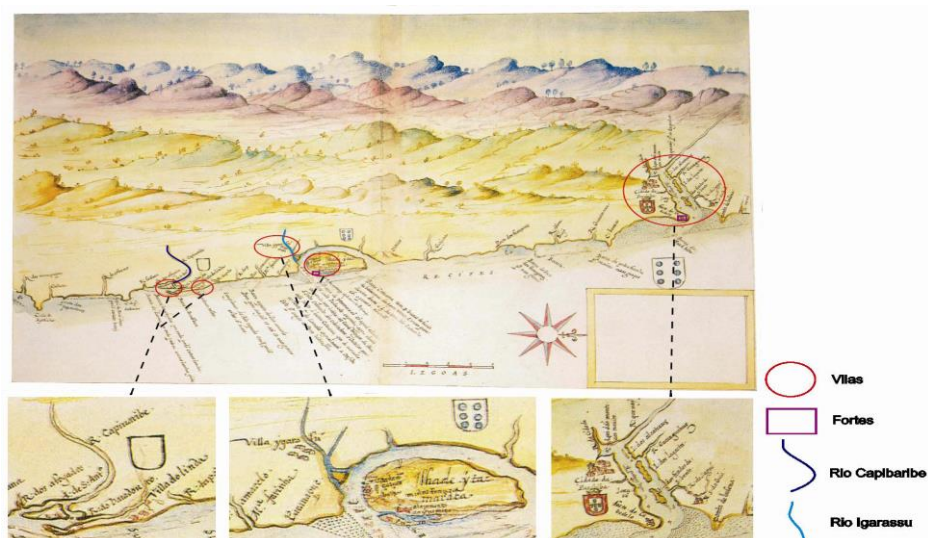


Figura 5: Mapa de João Teixeira Albernaz, o Velho (f. 1602-1666) – litoral da Paraíba a Pernambuco e Ilha de Itamaracá –, com esquemas de Melo (2011, p. 4).

Fonte: Melo (2011, p. 4).

Representadas nesse mapa, vilas, como a de Igarassu, denotam esses caminhos d'água, uma vez que elas se encontram ao longo de rios ou de canais e ocupam de pequenas penínsulas a ilhas, e as interligações que abreviavam a comunicação entre elas (a ligação do rio Igarassu com o canal de Santa Cruz permitia, por exemplo, essa comunicação entre as vilas de Igarassu e da Conceição/Itamaracá). Destacada por um interior de relevo acidentado (morros), a Vila de Igarassu foi representada iconograficamente por pequenas casas geminadas e situadas ao longo do rio (evidências de construções de maior porte, como torres de igrejas, ou de conexões entre o rio Igarassu e o canal de Santa Cruz, como forma de comunicação e de circulação entre as duas vilas, aparecem na cartografia de João Teixeira Albernaz, o Moço, e nas paisagens de Frans Post – manuscritos e imagens recuperados por Reis Filho, 2000⁸²).

Ainda que essas iconografias – cartográfica e paisagística – e toda a documentação sobre as primeiras ocupações territoriais e urbanizações sejam poucas (CUNHA JÚNIOR, 2017⁸³; MELO, 2011; PEREIRA, 2012⁸⁴), podemos afirmar que o povoamento da Capitania de Pernambuco ocorreu de Igarassu em direção a Olinda; que a cultura e a indústria açucareiras tiveram início nessa Capitania, o que explicaria a invasão e o domínio holandês, de 1630 a 1654; e que, da invasão holandesa em Igarassu, em maio de

⁸² REIS FILHO, Nestor Goulart. **Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial**. São Paulo: EDUSP, 2000.

⁸³ CUNHA JÚNIOR, Moaci Vilarino. **Lembranças e Esquecimentos**: aspectos contributivos das instituições-memória na sua preservação e na construção da identidade cultural da cidade de Igarassu – PE. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Departamento de Ciência da Informação, Recife, p. 138. 2017.

⁸⁴ PEREIRA, Julia da Rocha. **Sobrepondo Valores**: a construção do território de Igarassu – PE. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, p. 183. 2012.

1632, resultaram ataques ao conjunto arquitetônico da Vila e saques de materiais das edificações, que permitiram novas construções na Vila de Olinda.

Quanto a esse último aspecto e as heranças arquitetônica e urbanística da Vila de Igarassu, em nossas leituras, observamos posições conflituosas entre Cunha Júnior (2017, p. 82), para quem a “Vila então *passou a ter características holandesas*”, e Melo (2011, p. 7 e 15), para quem a Vila de Igarassu reflete “aspectos inerentes *do modo português de se desenhar o espaço*, tendo seu traçado norteado pelos elementos naturais da colônia e pela religiosidade trazida pelo colonizador” e “(...) é uma das poucas cidades brasileiras cujo desenho urbano e paisagem de seu núcleo inicial do século XVI *ainda estão praticamente intocados*, existindo permanências naturais, arquitetônicas e em seu traço” (grifos nossos). Aparentemente, equívocos sobre essas heranças remontam aos registros em memória do período de domínio holandês e à tradição oral desses registros em Pernambuco.⁸⁵

Fato é que quer na Vila de Igarassu do passado, única vila pernambucana cujo interior do espaço urbano foi retratado por Frans Post, quer na Igarassu de hoje, igrejas, conventos, mercado público, casas e sobrados impõem-se – como a Igreja dos Santos Cosme e Damião (1535) e o Convento Franciscano de Santo Antônio (1588), vistas recorrentes no trabalho do paisagista – e revelam um traçado marcado por certa linearidade e pela influência do religioso, por molduras topográficas e por uma vegetação típica. Com o esquema abaixo, Melo (2011, p. 8-9) destaca esses aspectos na gravura de Post, como o brasão da Vila (alto superior esquerdo), as construções (ou ruínas delas) e as árvores com “tronco delgado, folhas lobadas em tom de verde-escuro e dotadas de frutos redondos” muito semelhantes (fruta-pão) às que são vistas nas imagens fotográficas postadas em contraponto à gravura:

⁸⁵ *Especialistas analisam legado deixado pelos holandeses em Pernambuco* – artigo do Portal G1 Pernambuco, assinado por Vitor Tavares, em 30 de maio de 2015, com entrevista à professora Virgínia Almoêdo de Assis: “O relato da professora Virgínia Almoêdo sobre discursos equivocados da tradição oral em Pernambuco mostra como esse período prevaleceu na memória, quase quatro séculos depois. Na verdade, em Olinda, os traços arquitetônicos são portugueses, modificados com o passar dos anos; e, *no interior, não há registro de grandes construções do período do governo de Amsterdã*” (grifos nossos).

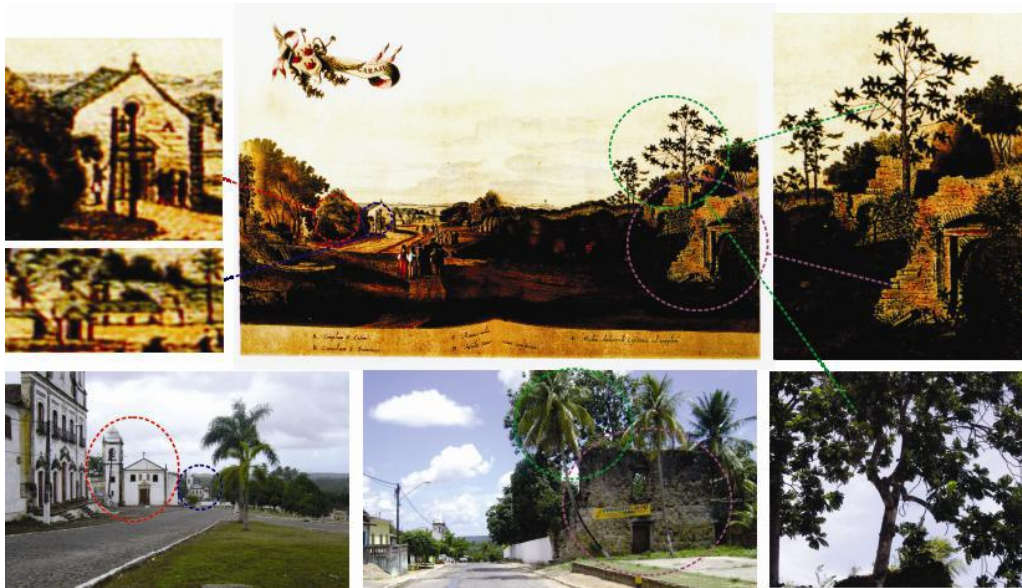


Figura 6: Gravura de Frans Post, inserta no livro de Barleaus/Barléu e recuperada, dentre outras fontes, pela Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.
Fonte: Esquemas de Melo (2011, p. 8).

Das igrejas do século XVI às raras mudanças do traçado da Vila do século XVII, a retomada da expansão arquitetônico-urbanística, levada, desta feita, para o outro lado do rio, só ocorreu a partir de 1701, com a construção da Igreja Nossa Senhora dos Homens Pretos e da Capela de São Sebastião, em 1735. O traçado da Vila se manteve linear, com alargamentos de espaço definidos pelos adros da Igreja dos Santos Cosme e Damião e do Convento Franciscano de Santo Antônio e vias que se ramificaram, denunciaram o crescimento do lugar, mas pouco o alteraram, permanecendo, até hoje, “como um traço colonial na cidade contemporânea” (Melo, 2011, p.14).

Muito poderia ser ainda escrito sobre esse “passado evocador” de Igarassu – de sua ocupação histórica aos seus traçados arquitetônico e urbanístico (que mantêm forte característica do urbanismo português da época), adaptados às águas (hidrografia), à topografia e às áreas de mangue, coqueiral e reservas da Mata Atlântica; da conquista e colonização portuguesa às relações de contato entre portugueses e índios brasileiros; das ramificações do Canal de Santa Cruz às significâncias territorial e cultural desta que foi uma das primeiras vilas coloniais do litoral brasileiro; do núcleo histórico e seu papel articulador entre a produção e o escoamento dela aos espaços públicos de decisões político-administrativas e de encontro das gentes e formas de morar do Brasil Colônia; da sinuosidade das ruas à linearidade do conjunto arquitetônico (de forte valor estético); da arquitetura religiosa às festas religiosas; e do potencial das arqueologias, das tradições/história oral, dos acervos documentais e iconográficos a ações educativas de moradores da cidade e de turistas –, mas, em função das características de nossa pesquisa,

destacaremos tão somente sua importância para a compreensão da ocupação e da dinâmica territorial do/no Brasil, uma vez considerarmos que isso também trará implicações, na atualidade, sobre as formas de ocupar e ver as escolas e os sujeitos do campo em Igarassu.

3.3.2 Igarassu dos Cantos, Recantos e da(s) Cultura(s)

Composição do solo favorável (massapê e barro vermelho), adequação do volume das águas das chuvas e transformação de densas florestas em terrenos férteis fizeram da *Zona da Mata* pernambucana – Mata Úmida, ao Sul de Recife, e Mata Seca, ao Norte – lugar de produção da especiaria de maior interesse da Coroa Portuguesa e de movimentação econômica (o açúcar foi, até meados do século XIX, o principal produto de exportação do país). A despeito da reconhecida importância desses fatores, mais uma vez, o que definiu a instauração e a prosperidade dos engenhos pernambucanos foram os caminhos d'água. Se, das matas, vinha a madeira que alimentava as fornalhas, das águas, vinha a força motriz dos engenhos e a possibilidade de escoar a produção deles.

Com a força das matas e das águas, os engenhos impulsionaram o desenvolvimento econômico da Vila de Igarassu. Dentre os principais engenhos da região, o Araripe aparece em registros desde 1584 e foi dividido, em 1665, em duas propriedades – Araripe de Cima e Araripe de Baixo (uma demolição, na década de 1970, de parte do sistema do Araripe – capela, casa grande e outros edifícios – cedeu espaço à construção da Companhia Agro-Industrial de Igarassu (CAII)); o Engenho de Inhamã, cujos registros datam de 1593/95 (Livro de Denúncias e Confissões de Pernambuco), teve parte de suas terras doada, em 1660, aos jesuítas do Colégio de Olinda, para construção do Engenho Monjope, e, em 1632, sob posse de André Coelho de Faria, abrigou os holandeses que se preparavam para invadir a Vila de Igarassu; e o Monjope foi o engenho de posse jesuíta mais conhecido do Estado de Pernambuco e, em 1692, possuía cerca de uma centena de trabalhadores escravos, atingindo seu ápice de produção em 1742. (PEREIRA, 2012, p. 61-62)

A posição estratégica de Igarassu na rota do açúcar foi gradualmente sendo perdida, a partir de meados do século XVIII, tanto pela redução do frete marítimo quanto pela importância assumida nessa rota pelo porto de Recife (IPHAN, 2010)⁸⁶. Dessa perda, resultaram o isolamento das atividades de produção e de comercialização da cana-de-

⁸⁶ IPHAN. *Levantamento Cadastral e Pesquisa Histórica da Santa Casa da Misericórdia de Igarassu*. Recife, 2010.

açúcar e a estagnação econômica de Igarassu. Já no século XX, esses isolamento e estagnação foram ainda mais evidenciados pela transformação dos modos de produção do açúcar (de artesanal para industrial⁸⁷) e dos próprios engenhos em usinas e pela definição de novas centralidades territoriais no Estado de Pernambuco, impostas pela rede ferroviária que passou a estabelecer conexão entre as áreas de produção e portuárias.

Para além da produção açucareira e de uma das primeiras feiras de gado do Nordeste, outras atividades econômicas características de Igarassu foram/têm sido a pesca e a coleta de mariscos, também heranças dos caminhos d'água e dos manguezais, e o cultivo do coco-da-baía, que marcou sua paisagem urbana. Artesanal e de pequena escala, a pesca e a coleta de mariscos viabilizaram/têm viabilizado, prioritariamente, o sustento das famílias, ainda que seus excedentes pudessem/possam ser comercializados em feiras (alguns bairros do centro urbano de Igarassu tiveram seus nascedouros ligados aos manguezais (“um afloramento dentro dos mangues”) e constituíram comunidades de pescadores e uma dinâmica que agregou diversidade à essa paisagem). Quanto ao cultivo do coco-da-baía, a primeira documentação encontrada remonta ao *Boletim Econômico e Estatístico do Estado de Pernambuco*, na Revista de Pernambuco nº 21, de 1926, que registra 140.000 pés de coco plantados:

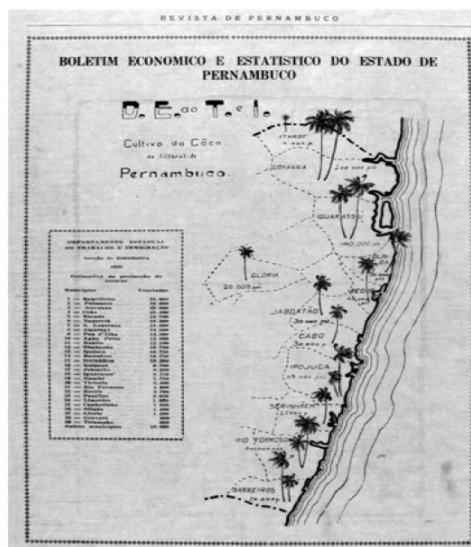


Figura 7: Distribuição do cultivo de coco no Estado de Pernambuco (entre as áreas urbanas de Igarassu e Itapissuma)

Fonte: Boletim Econômico e Estatístico do Estado de Pernambuco/Revista de Pernambuco nº 21, de 1926 (apud PEREIRA, 2012, p. 72).

⁸⁷ Para Trevisan (2008, p. 22), essa transição do trabalho artesanal para o industrial e dos engenhos para as usinas promoveu, além do exclusivismo da monocultura da cana de açúcar ou, mesmo, como consequência dele, severos reflexos sobre a população que produzia, para sua subsistência, em terras do entorno dos engenhos, empurrando-a para as periferias das cidades.

TREVISAN, Emerson. **A Feira Livre em Igarassu: uma análise a partir dos dois circuitos da economia; a convivência do formal e o informal.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Recife, p. 118. 2008.

Como afirma Trevisan (2008, p. 26), é na paisagem de Igarassu que os coqueirais imprimem sua representatividade e tornam-se parte “da paisagem cultural, sendo muitas vezes uma ‘cortina’ que esconde a urbanização da cidade, dando a esta (sic) um ar bucólico”. Coqueirais, manguezais e braços de rios e do mar, a um só tempo, delimitam o território, em áreas ocupadas e em articulações com outros municípios, permitindo a leitura dele e favorecendo a preservação dos seus patrimônios histórico, físico-ambiental e cultural, e despertam o interesse turístico pela cidade e região. Suas riquezas naturais, históricas e culturais – o conjunto arquitetônico e paisagístico de Igarassu foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, desde outubro de 1972 – e sua localização aproximada a de outras cidades pernambucanas de também grande potencial turístico têm favorecido visitas, retornos (ainda que das memórias de um passado de referência) e permanências.

Não são, porém, apenas os patrimônios materiais e físico-ambientais a justificarem essas visitas, retornos e permanências. Os patrimônios imateriais⁸⁸ de Igarassu também contam histórias e resultam do sincretismo das culturas indígena, africana e portuguesa que influenciou gastronomia, festas, artes e crenças, podendo-se nelas destacar os maracatus de Baque-Virado Estrela Brilhante e de Baque-Solto Águia de Ouro. Além deles, existiram o cavalo marinho da Estrada de Nova Cruz e o Boi Malhado do Sítio de Santa Cruz; as quadrilhas; a bandeira de São João de Olga de Santana e Dona Palmira de Tabatinga; o coco de Olga de Santana; o pastoril de Dona Maroquinha, do Velho Faceta e o Velho Farrista; o bumba-meu-boi da Escola Estadual Santos Cosme e Damião; a ciranda; e o mamulengo. Hoje, tem-se os grupos de teatro de bonecos Mulungu e Q-Riso e os caboclinhos, sendo os principais os dos Canindés, dos Tabajaras, dos Tapirapés e dos Taperuaguases.

Seja em conexões territoriais que estabelecem novas relações ou transformam relações antigas – caso de Igarassu e a Ilha de Itamaracá, “Nós viemos da nação Nossa Senhora da Conceição de Vila Velha, nós viemos da lavoura dos Santos Cosme e Damião” (toada do Estrela Brilhante) –, seja em suas matizes (e matrizes) culturais distintas,

⁸⁸ A feição de cidade interiorana de Igarassu e de um de seus atributos imateriais pode ser bem ilustrada com uma “tradição inventada”: a do vereador Santo Antônio. O Santo, que já era, em 1588, invocado na igreja e no Convento Franciscano da Vila de Igarassu e que, desde 1754, ocupava posição de protetor de sua Câmara, foi designado, em 1951, vereador perpétuo, com vencimento simbólico, a cada 13 de junho, destinado à compra de pão para os pobres. Entre os anos de 1994 a 2008, o salário de vereador perpétuo do Santo foi destinado ao orfanato do Convento. Da apropriação popular desse atributo imaterial surgiram nomes de estabelecimentos comerciais e letras de cordéis, incorporando-o à “história do lugar” e promovendo visitas à Câmara Municipal, “para ver a imagem do Santo” (PEREIRA, 2012; Köhler, 2005).

seja em seus percursos/roteiros de apresentações, essas manifestações e festas (algumas delas, por falta de incentivo financeiro público ou por outras razões, já extintas) representam a aglutinação e a afetividade da/para a população e a relevância cultural dos bens imateriais de Igarassu. Tudo isso sugere, também, que para a conservação desses patrimônios material e imaterial devem-se promover articulações entre as políticas culturais e as demais políticas públicas, visto que a integração do planejamento urbano⁸⁹, a formulação e a implementação de políticas de educação e as políticas de conservação serão a garantia da manutenção efetiva deles.

3.3.3 Igarassu da Cidade e do Campo: parte do caso em estudo

Localizado na macrorregião da capital do Estado (Recife) e na microrregião de Itamaracá – com divisas, ao Norte, com Goiana e Itapissuma; ao Sul, com Paulista e Abreu e Lima; a Leste, com a Ilha de Itamaracá, Itapissuma e o Oceano Atlântico; e a Oeste, com Nazaré da Mata, Carpina, Paudalho e Tracunhaém –, o Município de Igarassu, com trezentos e seis quilômetros de área, ganha contornos, como já afirmado, por seu campo, por suas praias e manguezais, por seu sítio histórico, por seu centro comercial e por sua área industrial.

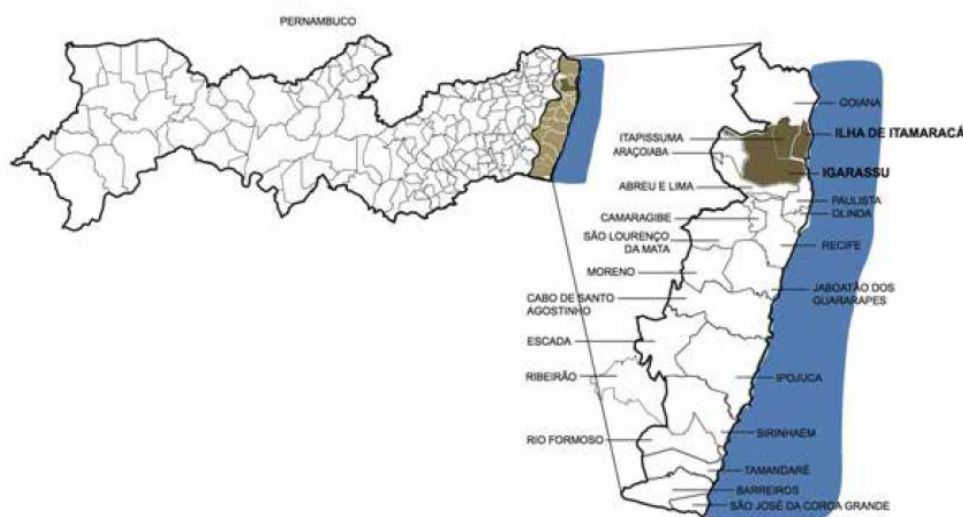


Figura 8: Faixa litorânea do Estado de Pernambuco, com destaque para o Município de Igarassu

Fonte: PEREIRA, 2012, 46.

⁸⁹ “Observa-se o descompasso entre a realidade e as definições legais; áreas de preservação rigorosa ocupadas por assentamentos irregulares, ocupação construtiva em áreas ribeirinhas, culminando em descrença das ações do poder público no cumprimento das determinações legais. A reduzida incorporação da sociedade civil nas decisões, ou mesmo a ausência de garantia de atendimento às normatizações já elaboradas e em vigor, interferem, inclusive, na ocupação desordenada do território e na formação educacional dos moradores de Igarassu. É gerada, então, a ideia de que não há planejamento nem regulação da ocupação urbana”. (PEREIRA, 2012, p. 145)

Não são, no entanto, apenas esses contornos que traduzem sua história e suas memórias⁹⁰. Sua gente – de acordo com o último censo (2010), a população do Município é de 102.021⁹¹ pessoas, sendo 49.316 homens (48,3%) e 52.705 mulheres (51,7%) – tem papel muito importante na construção dos espaços urbano e campesino e nas leituras que se podem deles fazer. Dessa população, conforme dados das tabelas abaixo⁹², 93.931 residem na zona urbana e 8.090, na zona rural.

Unidade Geográfica	Pop. Total (nº de pessoas)			Pop. Urbana (nº de pessoas)			Pop. Rural (nº de pessoas)		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010	1991	2000	2010
Brasil	146.825.425	169.798.885	190.755.799	110.990.990	137.953.959	160.925.792	35.834.485	31.844.926	29.830.007
Nordeste	42.497.540	47.741.426	53.081.950	25.776.279	32.975.425	38.821.246	16.721.261	14.766.001	14.260.704
Pernambuco	7.127.855	7.918.344	8.796.448	5.051.654	6.058.249	7.052.210	2.076.201	1.860.095	1.744.238
Igarassu	69.197	82.277	102.021	50.740	75.739	93.931	18.457	6.538	8.090

Gráfico 4 - Taxa de urbanização por unidade geográfica - 1991 - 2010

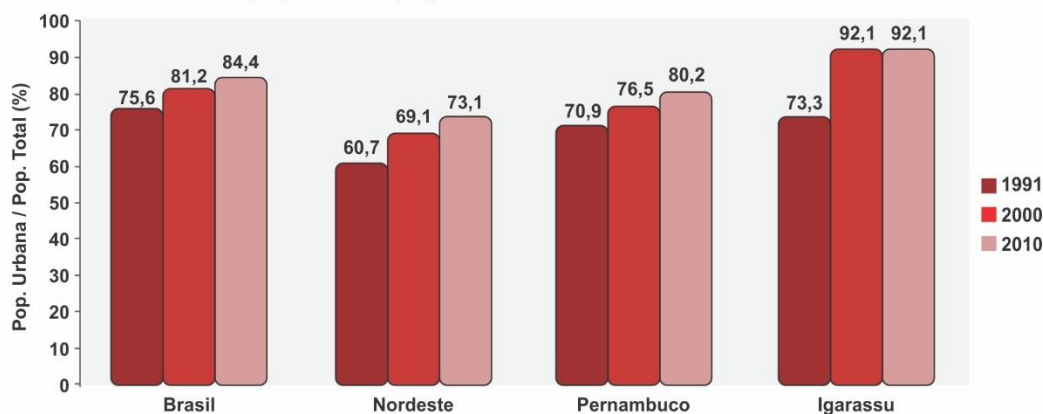


Tabela 5: População por situação de domicílio e por unidade geográfica (1991, 2000 e 2010).

⁹⁰ Ainda que não tenhamos explorado os possíveis sentidos de “memória”, nossa compreensão dela remete aos estudos de Le Goff (1996; 1998), com destaque para o fato de que memória diz respeito tanto à ordenação do passado (e de seus vestígios) quanto a uma releitura atual dele e atrela-se a uma forma narrativa que, diante de uma ausência, se torna o modo de reviver algo. Entendemos, ainda, que (i) a memória individual não se “desprega” de seu contexto social; (ii) que, na evocação de seu passado, o sujeito preenche lacunas de suas lembranças, ao reportar-se a elementos instituídos não apenas por si, mas também pela sociedade da qual toma parte (convenções sociais), o que evidencia a interposição de valores externos a ele na construção de suas memórias; e que (iii) a produção narrativa da identidade (no caso desta pesquisa, a da identidade profissional/de educadora do campo das entrevistadas) demanda a construção da memória (uma identidade já transformada pelo momento presente no qual o sujeito se insere).

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Carmello Côrrea de Moraes. 4ª ed. São Paulo: UNICAMP, 1996.

_____. **A História Nova**. Trad. Eduardo Brandão. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

⁹¹ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=26>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

⁹² Dados disponíveis em <https://www.bnb.gov.br/documents/80223/3022339/Igarassu.pdf/cef6fdda-e4ca-6ebd-84c6-2d725f9f09ce>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

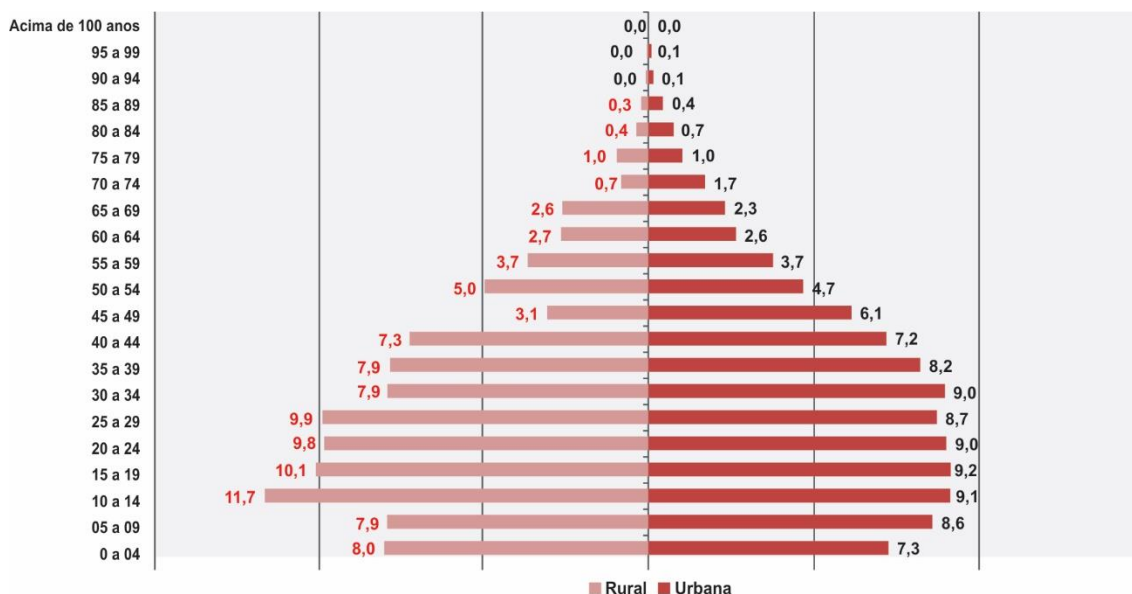


Tabela 6: Distribuição percentual da população por faixa etária e por situação de domicílio (2010).

Respaldados por essas informações, podemos afirmar que Igarassu se caracteriza como “aglomerado urbano”, com aglutinação de trabalhadores – residentes ou não, mas todos em fluxos determinados pela mobilidade urbana –, participativos d[en]as expansões local e regional. A presença de indústrias – em polos vidreiro, fármaco e automotivo – na Região Metropolitana Norte (RMN), da qual faz parte o Município, tem determinado esse fluxo e a dinâmica econômica dessa nucleação. Isso nos parece relevante, pois questionamos o quanto esses fluxos e dinâmicas têm contribuído para que as/os jovens do campo recebam, em escolas do campo de Igarassu, uma formação pautada menos pela realidade que vivenciam e mais pela preparação técnico-prática para conquistar uma vaga de trabalho em um desses polos – o que, certamente, não desmerece a formação em si, mas põe em xeque, em nosso ponto de vista, os currículos e as especificidades da Educação do Campo no Município e a permanência futura dessas/desses jovens no território campestre.

Sabemos que as atividades de urbanização promovem intensos movimentos populacionais, financeiros e de mercadorias, em um mercado já afetado diretamente por elas, imprimindo feições próprias ao tecido urbano e, de certa maneira, instituindo um alargamento das desigualdades ou desagregações urbano-rural. É também nesse sentido que os indicadores do Atlas da Vulnerabilidade Social do IPEA⁹³ sinalizam a ocorrência

⁹³ IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Vulnerabilidade Social nas Regiões Metropolitanas Brasileiras**. Editores Marco Aurélio Costa; Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: IPEA, 2015 (p. 157-170).

na RMN de três faixas do Índice de Vulnerabilidade Social (IVS)⁹⁴ que reiteram a necessidade de um aprofundamento dos conhecimentos sobre elas em perspectiva cada vez mais localizada.

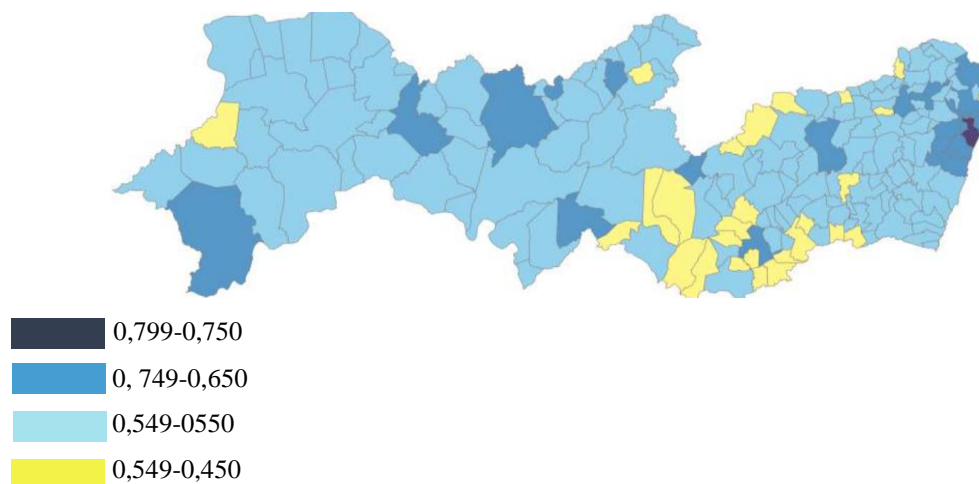


Figura 9: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal do Estado de Pernambuco – IDH-M, 2010 (Melo, 2014, p. 69)⁹⁵

Em análise do IDH-M de Pernambuco dos anos de 2000 e 2010, percebemos nítido avanço dos índices de municípios que, em 2000, se encontravam abaixo de 0,449 e, em 2010, passaram a compor a faixa de 0,649 a 0,550, com índices de baixo a médio desenvolvimento humano (é possível observar, também, que os municípios com maiores PIBs, em sua quase totalidade, possuem IDHs mais elevados). No caso de Igarassu, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passou de 0,536 em 2000 para 0,665 em 2010, ainda que alguns indicadores de vulnerabilidade social sejam latentes, como o da renda *per capita* dos vulneráveis à pobreza (indivíduos de renda domiciliar, em reais de agosto de 2010, a meio salário mínimo) ou como o do número de estabelecimentos e empregos formais, com queda de 20.789 e remuneração média de R\$1.894,00, em 2014, para 19.073 e remuneração média de R\$1.777,00, em 2015 (reflexo, possivelmente, das crises econômica e institucional experienciadas por brasileiras/-os de todas as regiões/todos os municípios do país).

⁹⁴ O IVS, que complementa o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), constitui-se de dezesseis indicadores socioeconômicos em três áreas e dimensões como: infraestrutura urbana (saneamento básico e mobilidade urbana), renda e trabalho (ocupação remunerada, informalidade do trabalho e trabalho infantil) e capital humano (serviços de saúde e educação). Por sua vez, o IDH-M compõe-se de três dimensões – longevidade, educação e renda – e, embora mostre dados da realidade socioeconômica dos municípios, é insuficiente para lidar com a vulnerabilidade social estrutural, considerando-se que uma cidade pode possuir um IDH-M bom e, ainda assim, registrar vulnerabilidade social alta.

⁹⁵ MELO, Maria das Neves Medeiros. **Migração de Retorno:** distribuição espacial e dinâmica econômica no Estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciência de Ciências Geográficas, Recife, p. 117. 2014.

Ainda uma vez, retomamos, com esses indicadores de vulnerabilidade e em aparente paradoxo a eles, a questão dos fluxos e dinâmicas econômicas do Município, uma vez que, a despeito de não ser nosso propósito discutir questões relacionadas à mobilidade urbana, nos chama a atenção a complexificação da rede urbana, a partir da qual [inter]relações e sentidos de/entre cidade e região são redefinidos não mais necessariamente a partir da metrópole, mas de cidades de portes médio ou pequeno. Isso tem ocorrido com os deslocamentos cotidianos horizontais – entre trabalhadores de Igarassu que seguem para Goiana, por exemplo – e com a pluralidade de destinos que sugerem novos movimentos (e possibilidades) no urbano não metropolitano. Há processos novos na RMN que difundem o tecido urbano regional e que, mesmo que não desconectados das redes e sistemas que organizam o tecido urbano da metrópole (Recife), têm implicações sobre a mobilidade espacial e a dispersão urbana. É preciso, então, considerar que o desenvolvimento sem limites das grandes cidades e a migração como saída para o acesso a bens, serviços e ao próprio mercado de trabalho passa por mudanças e os deslocamentos horizontais começam a integrar as possibilidades das famílias e a alterar as relações entre urbano e regional. Não há, portanto, como ignorar os reflexos disso sobre as populações camponesas, visto que eles poderão tanto abreviar quanto alargar as formas históricas de desigualdade entre o trabalhador urbano e o trabalhador do campo.

3.3.4 Igarassu das Gentes n[d]a Educação: ainda parte do caso em estudo

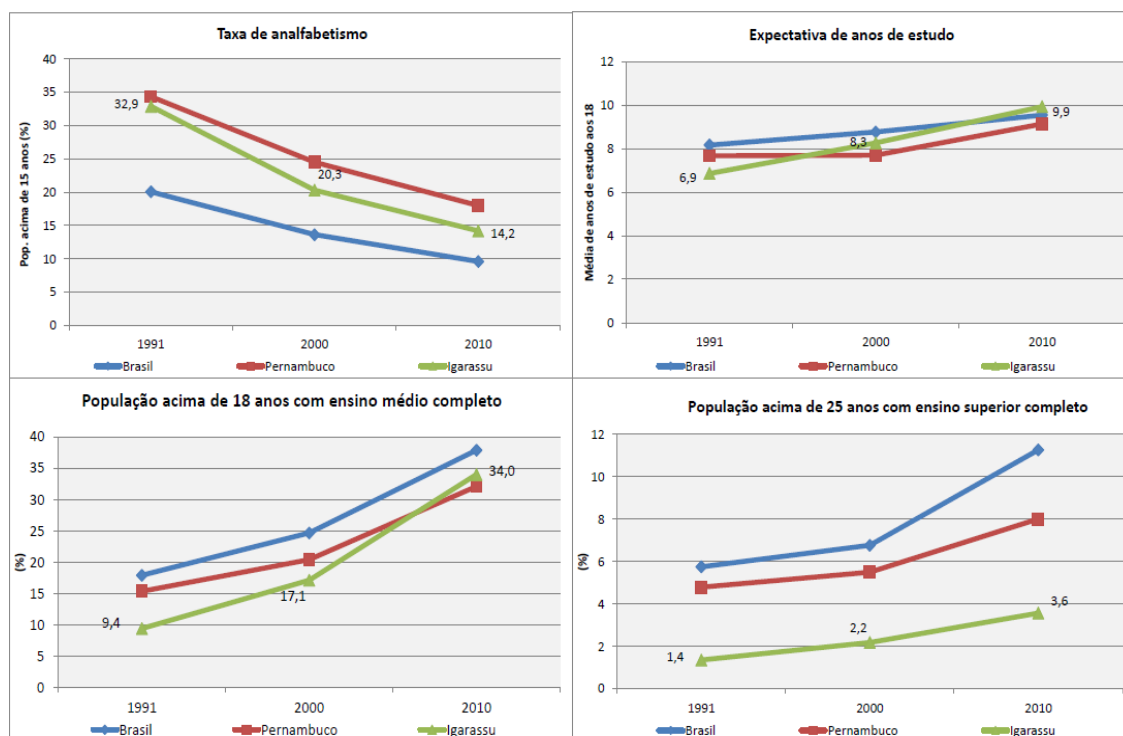
No que diz respeito à dimensão “educação”, uma parcela de 80.086 pessoas (com dez anos ou mais) é alfabetizada, enquanto uma de 21.935 pessoas (com dez anos ou mais) é analfabeta. No ano de 2017, o Município registrou 1.543 matrículas no ensino pré-escolar, em 37 escolas públicas municipais, e 9.534⁹⁶ matrículas no Ensino Fundamental, em 45 escolas públicas municipais. Também no ano 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,6 e, dos anos finais, foi de 4,1⁹⁷. Os indicadores educacionais do Censo Demográfico de 2010 e do Atlas de Desenvolvimento Humano de 2013⁹⁸, por sua vez, registram, entre os anos de 1991,

⁹⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/igarassu/pesquisa/13/5902>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

⁹⁷ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

⁹⁸ Disponível em: <https://www.bnb.gov.br/documents/80223/3022339/Igarassu.pdf/cef6fdda-e4ca-6ebd-84c6-2d725f9f09ce>. Acesso em 27 de novembro de 2018.

2000 e 2010, as seguintes taxas de analfabetismo, de expectativa de anos de estudo e de populações, acima de 18 e de 25 anos, respectivamente, com ensinos Médio e Superior completos:



Igarassu conta hoje com 23 escolas do campo. Já aderiu ao Programa *Escola Ativa*, que visa a melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas do campo, e às duas edições do Programa *Escola da Terra*, que busca promover a formação continuada de professores, para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas e oferecer recursos, didáticos e pedagógicos, que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas⁹⁹. O quadro abaixo apresenta dados dessas escolas do campo:

Nº	Escola	Professores	Estudantes	Seriadas	Multisseriada	Educação Infantil	Professores	Estudantes
01	Ana Bandeira de Menezes	07	137	07		02	02	22
02	Ana Caldas Brandão	05	90	04	01 1º e 2º anos - manhã	01	01	18
03	Diego de Sá Leitão	06	63	01	03 1º, 2º, 4º e 5º anos - manhã	01	01	09
04	Eduardo Vieira de Carvalho	05	70	02	02 1º, 2º, 4º e 5º anos - manhã e tarde	01	01	16

⁹⁹ Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6437-escola-da-terra>. Acesso em 01 de dezembro de 2018.

05	Evangelina D. Albuquerque	10	256	07	01	01	[?]	[?]
06	Francisco S. da Costa	12	269	07	01	03	03	59
07	Irineu M. da Fonseca	05	125	05		02	02	50
08	João Albuquerque Uchôa	06	85	04	01 4º e 5º anos - tarde	01	01	17
09	João Batista de Fraga	07	141	17		12	02	31
10	João Santos Filho	05	108	04	01 1º e 2º anos - tarde	01	01	23
11	José Luiz de B. Sampaio	14	94	06		01	01	12
12	José Martins do Carmo	08	206	08		02	02	50
13	Maria Amélia de Sá Leitão	06	112	06		01	01	27
14	Maria da Glória	07	130	07		02	02	28
15	Maria Djanira Lacerda Leite	27	227	17	02 1º e 2º anos - manhã	02	02	20
16	Maria Lucia da Silva	06	82	04	01	01	01	15
17	Miguel G. de Lima	12	340	12		02	02	56
18	Prof. J. Eronides	16	162	12		02	02	48
19	Samuel Raimundo	07	119	07		02	02	39
20	São Luiz		314	14				
21	São Marcos	09	177	07		02	02	44
22	Ulisses Pernambuco	04	89		1º, 2º, 4º e 5º anos - manhã	01	01	21
23	Virgínia B. Pessoa Guerra	03	33		1º, 2º, 4º e 5º anos - manhã	01	10	06

Quadro 4: Diagnóstico das Escolas do Campo do Município de Igarassu (2017).

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Igarassu / Coordenação de Educação do Campo

Por não terem um currículo específico da Educação do Campo, educadoras/-es trabalham com uma normativa municipal emanada da Secretaria de Educação e pensada para toda a rede de ensino, com um tema central, eixos temáticos e áreas específicas que findam por invisibilizar as especificidades do campo. Além disso, utilizam a Coleção *Girassol – Saberes e Fazeres do Campo* –, que não atende às realidades locais do campo, mas sim a uma Educação Rural (Entrevista de 02 de outubro de 2017). Vale lembrar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) somente passou a contemplar, com coleções específicas, as escolas do campo a partir das edições de 2013 e 2016. A competência de execução do PNLD é do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com participação da SECADI, que elabora editais de inscrição, seleção e distribuição de livros do Programa e disponibiliza o Guia do PNLD Campo, buscando viabilizar a escolha de livros didáticos pelas redes de ensino aderentes ao Programa, assim como a distribuição deles. À princípio, então, o Guia PNLD Campo deveria possibilitar à gestão e às/aos educadoras/-es das escolas do campo a escolha de

coleções didáticas, aprovadas pelo Programa e a serem empregadas no Ensino Fundamental I, que mais se adequassem às especificidades dessas escolas. Entretanto, a escolha da Coleção *Girassol – Saberes e Fazeres do Campo* não parece ter sido pautada por essas especificidades, a começar pela própria representação que com ela podemos fazer dos sujeitos do campo.

No texto do Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD Campo 2013 (Brasil, 2011, p. 29)¹⁰⁰, lemos que os livros didáticos para essas escolas devem assegurar uma proposta pedagógica voltada para “(...) 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 (...)”. A definição da identidade desses sujeitos no texto associa-se ao da produção de “suas condições materiais a partir do trabalho no meio rural”. Para além de toda a discussão possível entre identidade e produção/espço de produção/ condições materiais (e, em nosso ponto de vista, passível de várias críticas), evidenciamos que essa marca identitária não se aplica a todos os sujeitos enunciados, uma vez que a identidade dos quilombolas, por exemplo, sustém-se por laços de parentesco com povos dos antigos quilombos e de pertencimento aos territórios ocupados por escravos, havendo, dentre esses territórios, aqueles que não se caracterizam como rurais.

Dessa forma, podemos considerar que o próprio texto-fundador das “obras didáticas para o PNLD Campo 2013” parece homogeneizar a diversidade cultural entre os povos do campo. Fizemos essa abordagem, pois tudo indica que ela tem reflexos sobre os temas da Coleção relacionados às identidade(s) e cultura(s) dos povos do campo: há nela conteúdos e imagens descritivas e problematizadoras de aspectos dessa(s) identidade(s) e cultura(s), mas sempre representativas de agricultores familiares, de criadores de animais ou de trabalhadores assalariados envolvidos com a produção agrícola ou a criação de animais. Essa representação é construída, especialmente nas páginas de abertura das unidades que apresentam o eixo temático a ser trabalhado,

¹⁰⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do Campo - PNLD Campo 2013. Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10045-edital-pnld-campo-2013&Itemid=30192. Acesso em 01 de dezembro de 2018.

mediante emprego de pronomes como “nós” e “eu” atrelados a imagens de pessoas na lida da terra e de animais ou em atividades de lazer em comunidades rurais, gerando um efeito de sentido que remete ao potencial leitor da Coleção. Esse efeito de sentido é distinto daqueles que estão sugeridos no emprego dos pronomes “você” e “seu/sua”, cujo referente é o próprio povo do campo (nesse caso, as imagens são de pessoas em suas casas, em paisagens do campo ou de pequenas comunidades, trabalhando em plantações ou em pastos), ou no emprego de “eles”, quando os referentes são os “outros povos do campo” – ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas.

Se esses sentidos, em alguma medida, parecem apontar para uma diversidade dos povos do campo, a um só tempo, colocam esses povos em relações assimétricas, com clara centralidade de uns sobre outros, visto que mais vezes referendados nos livros da Coleção. Não desconsideramos as condições de produção dessa Coleção ou como nela ecoam tanto a voz de sujeitos do Movimento da Educação do Campo quanto a dos trabalhadores rurais, mas inquietam-nos (i) a visão essencialista de identidade e de cultura de seus textos, que apaga a complexidade, a fragmentação e a multifacetação das identidades dos sujeitos do campo ou ainda o fato de que elas (como as dos sujeitos em geral) são contingenciais, ou seja, refletem e são refletidas as/pelas representações que delas são feitas; e (ii) o reforço ao binarismo (já criticado no tópico 1.3) campo-cidade, que interfere na possibilidade de pensarmos a pluralidade de um e de outra e a interligação que existe entre elas (exemplos claros disso são a passagem da unidade sobre terra e cidadania em que, para ser considerado um sujeito do campo, é preciso, antes, negar ser sujeito da cidade – a identidade construída a partir da negação da identidade do *outro* – e a fotografia de Curitiba usada para que a/o educando/a aponte os elementos do campo e da cidade – o ângulo da foto ressalta a vegetação densa que separa os espaços rural e urbano, sugerindo ausências de possíveis interligações entre eles (estradas/rodovias ou periferias) e condicionando, assim, a interpretação feita por ela/ele). Os efeitos desses sentidos revelam contradições, pois ora evidenciam uma tentativa de homogeneizar a identidade dos povos do campo, ora acionam mecanismos que denotam a diversidade cultural e as diferenças entre eles. Como negar que isso tem influência sobre a prática das/dos educadoras/-es do campo do Município de Igarassu?

Além dessas questões de não elaboração (até 2018) de um currículo da/para Educação do Campo e de utilização dos livros da Coleção *Girassol – Saberes e Fazeres do Campo*, notamos, ainda, que, apesar de existir na Secretaria de Educação do Município uma Coordenação do Campo, não se desenvolve uma formação específica para as/os educadoras/-es do campo, o que pode implicar uma perspectiva curricular focada em

pedagogias que pouco ou nada valorizem essas especificidades de formação ou as da própria Educação do Campo em Igarassu. Concordamos com Santos e Ferreira (2018, p. 200)¹⁰¹, quando afirmam que a unidade no entorno da Educação do Campo “é a necessidade de formulação de concepções, práticas e políticas de educação elaboradas pelos próprios povos do campo” e emanadas de suas vivências e conhecimentos, com a finalidade, reiterada tantas vezes em nossa escrita, de suplantar o antigo modelo da Educação Rural. Parece-nos, entretanto, que os esforços empreendidos nesse sentido desde os anos de 1990 e que culminaram com intensos debates e resultados práticos muitas vezes têm sido relegados ao quase esquecimento, supervalorizando-se as práticas e os fazeres mais imediatos e distanciados da realidade escolar do campo.

Se em documentos emanados da Secretaria de Educação de Pernambuco, com impacto direto nas Gerências Regionais de Educação (GREs) e, por conseguinte, nas secretarias municipais de educação do Estado, como o Balanço da Educação 2017¹⁰², pudemos identificar enunciados, como “Pactuação de Metas”; “(...) debater projetos de aprimoramento na educação”; “reuniões (...) que trataram de apresentar resultados alcançados, metas a serem atingidas, proficiências e informações sobre o andamento de demandas em comum da rede”; “índices e resultados” (Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)); “Gestão de Resultados”; “Empreendedorismo, Colaborativismo e Inclusão Social”; “conhecimentos adquiridos (...) repassados para professores”, dentre outros, que remetem claramente à lógica da educação capitalista, e se, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰³ a Educação do Campo vem-se ressentindo pelo desapareço, quer pela delimitação de conteúdos a serem trabalhados, quer pela quase certa padronização da avaliação (centrada em noções de competências e limitada por componentes curriculares avaliados em

¹⁰¹ SANTOS, Cláudio Félix dos Santos; FERREIRA, Cléber Eduão. Currículo e Educação do Campo: entre as lutas por uma formação humana crítica e as proposições pós-críticas do educar. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.11, n.2, p. 199-210, mai./ago. 2018. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39567>. Acesso em 23 de janeiro de 2019.

¹⁰² Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

¹⁰³ Na primeira versão (2015) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não há uma única menção à Educação do Campo (as ocorrência dos termos “campo” e “rural” remetem à distribuição das populações e aos ambientes em que elas vivem ou aos conteúdos do componente curricular de Geografia, Física e Ciências); na segunda versão (2016), há um parágrafo (com o qual se busca especificar a Educação do Campo e apontar para a necessidade de adequações às particularidades de currículo, de calendário escolar e de condições climáticas); e, na terceira versão, apenas “campo” aparece em objetos de conhecimento dos 2º, 3º, 4º, 5º, 7º e 9º anos de Ensino Fundamental, em unidades temáticas “natureza, ambientes e qualidade de vida”, “o sujeito e o seu lugar no mundo”, “conexões e escalas”, “mundo do trabalho”, “o lugar em que se vive”, “a noção de espaço público e privado”, “circulação de pessoas, produtos e cultura”.

distintos testes de proficiência) e da formação de professores, como esperar que a Secretaria de Educação do Município de Igarassu, ou nela a Coordenação do Campo, preservem no currículo a ser elaborado para as escolas do campo e na formação continuada de suas/seus educadoras/-es as especificidades das identidades e das culturas dos povos do campo? Como esperar que, em momento histórico no qual um conjunto de políticas ameaça a educação pública no país e, com ela, a Educação do Campo, com controle ideológico sobre aquilo que se ensina e como se ensina, seja mantido nas escolas do campo do Município “(...) o precioso patrimônio construído na concepção e na prática das políticas de formação de educadores que respeitem as especificidades dos sujeitos a educar, entre elas as políticas de formação dos educadores do campo, fortemente ameaçadas neste momento” (MOLINA, 2017, p.590).

Esses questionamentos refletem nossas inquietações diante da ausência não apenas da construção desse currículo e de uma formação continuada de educadoras/-es do campo decalcada de programas e projetos “externos”, como de documentos que recuperem a própria história da Educação do Campo no Município de Igarassu. Consideramos que textos-fundadores, como os dos Cadernos por uma Educação do Campo¹⁰⁴, publicados entre os anos de 1998 e 2008, poderiam ajudar a [re]pensar políticas e práticas educativas nas/para as escolas do campo no Município e que, mesmo que marcados por posições teóricas nem sempre convergentes, cooperariam para reflexões sobre o que se compreende como realidade do campo e para discussões mais pontuais sobre o currículo desejado para essas escolas. Santos e Ferreira (2018, p. 203) apontam, também, para a influência nos textos desses Cadernos daquilo que Duarte (2003) nominou de “pedagogias do aprender a aprender” e da Educação Popular de base freireana, que diz respeito à uma educação do povo para o povo, do povo pelo povo, do povo com o povo, em contraponto “(...) àquela da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo.

¹⁰⁴ Os Cadernos 1 e 2 recuperam momentos e sistematizam discussões da I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* e foram publicados, respectivamente, em 1998 e 1999; o Caderno 3 apresenta os artigos *Um Projeto Popular para o Brasil*, de César Benjamin, e *A Escola do Campo em Movimento*, de Roseli Caldart – com esses três primeiros Cadernos, buscou-se a defesa de uma educação fundada no cotidiano do campo, em detrimento de modelos de escola que não traduzem esse cotidiano ou suas realidades; o Caderno 4 (2002) traz, em uma primeira parte, a Declaração de 2002, artigos de Roseli Caldart e de Mônica Molina e, em uma segunda parte, além do Parecer 36/2001 (CNE) e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, dois outros artigos – de Bernardo Mançano Fernandes e Rosa Helena Dias da Silva; o Caderno 5 (2004) promove a continuidade do debate sobre a elaboração e a implementação de políticas públicas para o campo; o Caderno 6 (2004) recupera discussões mantidas durante o I Encontro *do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste*, ocorrido na cidade de Vitória (ES); e o Caderno 7 (2008) apresenta artigos que tratam da avaliação sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Manejam, portanto, a categoria ‘povo’ em lugar de ‘classe’ e tendem a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não depende de condições histórico-políticas determinadas” (SAVIANI, 2008, p. 179), e que dialogam vivamente com os preceitos teóricos que sustentam esta pesquisa.

Reconhecemos, todavia, que esses textos remetem apenas a um dos possíveis vieses dessas discussões e que muito se tem publicado mais recentemente, em formatos os mais diversos, sobre a Educação do Campo, sobre as políticas para a Educação do Campo ou sobre os currículos concebidos para as escolas do campo. Isso nos sugere que não faltam às gestoras educacionais do Município e às/aos educadoras/-es do campo os subsídios teórico-metodológicos para a concepção e a construção coletiva de uma proposta pedagógica da/para a Educação do Campo de Igarassu, com diagnósticos, linhas de ação e uma formação (inicial e continuada) que não desconsiderem que as lutas sociais do campo não conflitam com a luta pelo acesso, na escola, de conhecimentos historicamente instituídos e acumulados¹⁰⁵ e que viabilizem a socialização do conjunto de projetos educativos (como os de intervenção sociopolítica e pedagógica concebidos no Curso de Aperfeiçoamento) construídos nas próprias escolas do campo. Se não há falta de subsídios dessa natureza e se não há falta de boa vontade de gestoras educacionais e de educadoras/es do campo (traduzida em bom número de enunciados das entrevistas), por que, passados tantos anos de engajamento a programas e projetos voltados a questões da Educação do Campo, são tão escassos os documentos sobre a Educação do Campo no Município e tão limitadas as ações de seus sujeitos?

Tratando ainda de inquietações e de compromissos (na/com a Educação do Campo no Município de Igarassu), recorreremos à passagem de *Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos*, Queirós (2012, p. 97), que nos faz [re]lembrar que escolhas determinam **perdas** – “ao escolher-me como professor, deixo de ser médico” – e **compromissos** – “ser professor é (...) acreditar na maleabilidade do mundo, é possuir como crença que o mundo pode e deve ser reinventado”. A escola e, nela, as salas de aulas são (ou deveriam ser) não apenas

¹⁰⁵ “O acesso ao conhecimento para a classe trabalhadora no Brasil, em especial os trabalhadores do campo, sempre se deu a conta-gotas ou quase nada. Por outro lado, lutas e reivindicações pelo acesso à educação escolar sempre estiveram presentes na vida desses trabalhadores, às vezes de forma individual, às vezes de forma coletiva. Foi precisamente a partir das lutas por terra, trabalho e melhores condições de salário que os trabalhadores do campo foram percebendo que a falta do conhecimento socialmente acumulado, fez e faz efetiva diferença em suas vidas (...). Asseveramos que a escola é um lugar privilegiado especialmente para este fim. Acrescentamos ainda que apenas o acesso à escola, por si só, nos marcos da sociedade capitalista, não permite aos lutadores sociais, que nela adentram, avançarem no processo da formação da consciência de classe. A falta de conhecimento acadêmico por parte dos trabalhadores tem sido uma lacuna para que estes (sic) desenvolvam suas lutas, comprometendo assim, o avanço do processo de transformação social” (ARAÚJO, 2012, p. 8-9 *apud* SANTOS; FERREIRA, 2018, p. 208).

espaços de informação, mas, acima de tudo, espaços de transformação, de reinvenção do mundo. Parafraçando o título¹⁰⁶ dado pelo autor a essa passagem, *educar é deixar o coração no varal*. Queirós explica sua referência (o título de um de seus livros *Coração não toma sol*) e sua motivação (“deixo meu coração vir à tona, sem medo da transparência”), ao afirmar que seu texto “(...) surge do ‘não saber’, das inquietações, das incertezas” (p. 89). Solidarizo-me com ele, pois meu texto (não apenas o tema discutido a partir deste ponto) também flui marcado por inquietações (declarada em várias passagens deste texto) e por um não-saber, de fato, as condições de trabalho das/dos educadoras/-es do campo em salas multisseriadas (ainda que neste texto, desde as primeiras referências aos objetivos do Programa *Escola da Terra*, ocorram várias menções à multisseriação em escolas do campo e recorra à minha própria experiência como formador de parte dessas/desses educadoras/-es) – por mais bem intencionadas que sejam as formações ou as/os formadoras/-es que nelas atuam, na maioria das vezes, acontece tão somente uma descoberta de si na experiência de um *outro*¹⁰⁷.

É também nesse sentido que precariedade e contradição parecem, a um só tempo, nominar e adjetivar as escolas multisseriadas n[d]o campo: de um lado, um nascedouro em contexto histórico-colonialista mantido por longo período no cenário da educação brasileira; de outro, mudanças viabilizadas e visibilizadas pelos movimentos sociais. Se entendermos a multisseriação como configuração escolar mais antiga n[d]o mundo – desde a Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e, no Brasil, pela transição dela à Modernidade (com a escolarização pública iniciada pelos jesuítas) –, observaremos que, ao longo do tempo, guardaram-se analogias, como a reunião, em espaço único (sala de aula) e quase sempre desprovido de atributos físico-materiais, de alunas/-os de idades (ou até mesmo gerações), séries, tempos de aprendizagem e de formação (alfabetizados e não alfabetizados) distintos, sob a “regência” de um/uma único/-a educador/-a.

A *unidocência*¹⁰⁸, a localização desses espaços de formação (notadamente os de escolas das comunidades rurais muito distantes das sedes municipais, “onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos, denominadas de *escolas isoladas*” – Hage, 2014) e a heterogeneidade entre os sujeitos da escolarização (em especial, mas não unicamente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental)

¹⁰⁶ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos**. Organização de Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Série Conversas com o Professor, 2).

¹⁰⁷ Quantos são as/os formadoras/-es nas duas edições do Programa *Escola da Terra*, em todo o território nacional ou apenas em Pernambuco, a trabalharem (em seu cotidiano profissional) em escolas do campo com salas multisseriadas?

¹⁰⁸ HAGE, Salomão Mufarej. Escolas Rurais Multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. In: **Didática e Prática de Ensino na Relação com a Sociedade** (livro 03). Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/>. Acesso em 20 de maio de 2019.

acabam por alargar não apenas a distância entre escolas da cidade e do campo, educandas/-os da cidade e do campo, educadoras/-es da cidade e do campo, reiterando o binarismo negado em discursos institucionalizados, mas a compreensão da singularidade dos currículos e da complexidade do exercício de *ser educador/-a* em escolas do campo. Para Hage (2014, livro 3),

A grande maioria das escolas rurais multisseriadas não são reconhecidas pelos sistemas públicos de ensino, por não preencherem os requisitos necessários para autorização de seu funcionamento, e em vista dessa situação, essas escolas funcionam como anexas à (sic.) escolas de maior porte, localizadas em distritos rurais de maior densidade populacional ou nas sedes dos municípios, em um sistema popularmente denominado de *polarização*, onde um pequeno grupo de escolas funciona vinculado a uma *escola polo*, que assegura às mesmas a possibilidade de funcionamento, concentra a documentação escolar e também os recursos advindos do financiamento escolar, e em alguns casos, possui uma coordenação pedagógica para apoiar o trabalho docente que se efetiva nas escolas polarizadas.

Essa realidade, marcada, como já afirmado, por precariedades e contradições, desvela tanto a falta de comprometimento do poder público com a escolarização obrigatória dos povos dos campos, das águas, das florestas quanto, em extremo outro, a inventividade e a originalidade das práticas de educadoras/-es que desafiam situações adversas com as quais se deparam nas escolas do campo – opostos que muito revelam do geral (educação em escolas do campo no Brasil) e do pontual (educação em escolas do campo no Município de Igarassu) na Educação do Campo e que remetem a outras questões igualmente preocupantes: por parte dos gestores públicos, a falta de investimento em políticas educacionais públicas centradas, de fato, nas escolas do campo e na qualidade de ensino e o fechamento¹⁰⁹ indiscriminado de escolas ou de turmas (amparados por nucleações/polarizações definidas, por vezes, pelo transporte escolar que atende determinadas regiões dos municípios e pela relação custo-benefício da aplicação de recursos públicos) – muitas vezes, as escolas com multisseriação apresentam-se como única alternativa de estudos, em suas próprias comunidades, para os sujeitos do campo, se fechadas, promovem a descontinuidade desses estudos ou a difícil adaptação a novas realidades, com defasagem idade-série resultante do baixo aproveitamento escolar; por parte das/dos educadoras/-es, a

¹⁰⁹ Dilma Rousseff (pressionada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo), sancionou, em 27 de março de 2014, a Lei nº 12.960, que altera a LDB nº 9.394 (20 de dezembro de 1996), para fazer constar a exigência de manifestações de órgão normativo do sistema de ensino e da própria comunidade escolar, para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Ao artigo 28 dessa Lei, acrescentou-se o seguinte parágrafo único: “O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (BRASIL, 2014).

instabilidade de emprego (enunciados das entrevistas no capítulo 4 destacam bem essa situação) e a organização do trabalho pedagógico – o ensino nas escolas do campo, ainda que consideradas as intervenções das secretarias de educação (e, no caso de Igarassu, também de uma coordenação pedagógica), fundamenta-se em um currículo com conteúdos prioritariamente urbanos e, por isso mesmo, distanciados das demandas e dos saberes experienciados pelos sujeitos do campo (das águas e das florestas também).

Sabemos o quão exigente pode ser o trabalho pedagógico em escolas (multisseriadas ou não) do campo. É também nesse sentido que destacamos (no capítulo 4, retomaremos essa discussão) a importância de essas/esses educadoras/-es participarem de programas/projetos de formação continuada e de partilharem, em grupos de estudos, suas dificuldades e seus sucessos. Isso as/os subsidiará no planejamento e na organização de conteúdos, visto que, na multisseriação, a dimensão desse planejamento e organização ganha outra proporção, pois caberá ao/a educador/-a a tarefa de, em um mesmo tempo-espço, lidar com conteúdos distintos para grupos de educandas/-os de idades e séries também distintas, cuidando para que sejam mantidos os “laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais.” (HAGE, 2006, p.05)¹¹⁰

Tornar o ensino atrativo, promover uma aprendizagem de qualidade e conceber práticas educativas que viabilizem uma e outra coisa sugerem a formação das/dos educadoras/-es do campo e o intercambiar de conhecimentos e vivências entre eles e os sujeitos do campo (quer sejam de suas/seus educandas/-os, quer de toda a comunidade da qual elas/eles fazem parte). Entretanto, o que pesquisadoras/-es (Hage, 2006, 2010, 2011, 2014; Santos, 2015¹¹¹; Whitaker e Antuniassi, 1992¹¹²; dentre outras/os) mais envolvidas/-os com discussões sobre a multisseriação em escolas do campo têm afirmado é que não ocorre uma preparação adequada de educadoras/-es do campo para trabalhar com essa realidade; que é preciso considerar que, para além de aspectos educacionais próprios da multisseriação, não há como tratar do assunto, sem considerar suas inter-relações com as questões agrárias, com

¹¹⁰ HAGE, Salomão Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente às Conquistas na Legislação Educacional. *In*: Reunião Anual do ANPED, 29, 2006. **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt13-2031--int.pdf> ->. Acesso em 20 de maio de 2019.

¹¹¹ SANTOS, Fábio Josué Souza. **Docência e Memória**: narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Salvador/BA, 2015. Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2019.

¹¹² WHITAKER, Dulce; ANTUNIASI, Maria Helena Rocha. **Escola Pública Localizada na Zona Rural**: contribuições para a sua estruturação. Caderno CEDES, n. 33, p. 9-42, Papirus, 1992.

o esvaziamento do campo, com a materialidade dessa forma de organização escolar e com o enfraquecimento de uma cultura docente. Hage¹¹³(2011) afirma que esse enfraquecimento resulta do fato “de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo” ou da rotatividade de profissionais que atuam em escolas do campo/classes multisseriadas relacionada a contratos de serviço temporário ou, o que se configura ainda mais grave, que estão iniciando suas carreiras docentes (para o autor, a multisseriação exige desse/dessa educador/-a a experiência de docência e a estabilidade de emprego – algo que observamos nos enunciados de uma das entrevistas e será retomado no capítulo 4).

Embora não intentemos tratar pontualmente da multisseriação em escolas do campo, abrimos este parêntese para, de forma breve, reiterar a importância dessas escolas para um bom número de crianças que, não fossem elas (escolas com classes multisseriadas), engrossariam os ainda elevados índices de evasão e de reprovação. As posições social e política dessas escolas nas áreas em que se situam levam-nos a acolher a aposta de Hage (2011) em uma “transgressão do paradigma seriado e urbano de ensino”, visto que ela pressupõe pontos também defendidos em várias passagens deste texto, como as importâncias de ouvir os sujeitos do campo e com eles [com]partilhar conhecimentos e vivências; de oportunizar o acesso aos conhecimentos elaborados e acumulados historicamente, sem os categorizar/hierarquizar ou aos tempos/ritmos de aprendizagem; de cooperar para a construção de uma educação dialógica [inter-/trans-]multicultural que “afirme as identidades e os modos próprios de vida dos sujeitos do campo, reconhecendo a heterogeneidade, conflitualidade, diferença e convivialidade”; e de firmar a participação dos sujeitos do campo mediante a construção de “políticas e propostas educacionais *com* os sujeitos e não *para* eles, estimulando o protagonismo, empoderamento, autonomia, emancipação, controle social e a esfera pública” (grifos nossos).

É nesse contexto, marcado por fluxos e dinâmicas de mobilidade urbana definidos pelas economias local e regional, por representações identitárias movediças (quando não equivocadas) de sujeito do campo feitas pelas/pelos próprias/-os gestoras/-es e educadoras/-es e por políticas públicas de educação do/para o campo ainda frágeis (que sistematicamente têm desconsiderado as singularidades curriculares e de multisseriação das escolas do campo), que se inserem, também, os sujeitos desta pesquisa. Foram as gestoras da Secretaria de Educação

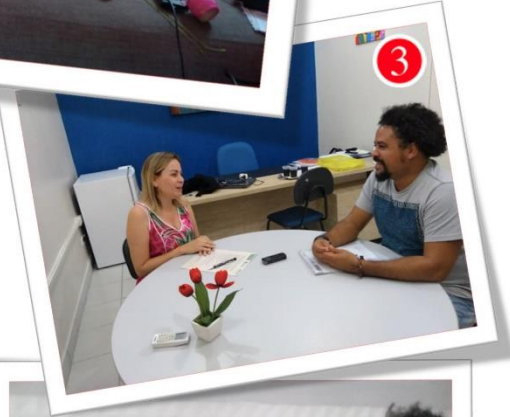
¹¹³ HAGE, Salomão Mufarrej. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação da Campo**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

do Município de Igarassu e a da Coordenação do Campo (também tutora do CAP) e cinco educadoras (cf. quadro 05) de escolas do campo a participarem de entrevistas que ocorreram no mês de agosto de 2018, em diversos lugares do Município: escolas, biblioteca, residência e Secretaria de Educação. As entrevistadas assinaram duas vias do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (cf. anexo), consentindo que suas narrativas fossem gravadas, transcritas e publicadas na pesquisa e que seus nomes completos fizessem parte dessa e de outras publicações (o que, para nós, evidencia o envolvimento de todas com a Educação do Campo e o que, certamente, não as exime das questões pontuadas).

Os conteúdos de unidades de significação/temáticas dessas entrevistas, em articulação com a categoria prática pedagógica, foram analisados, como já afirmado, mediante as técnicas da Análise do Conteúdo, com a elaboração de quadros e a proposição de inferências sobre eles. Não nos esquecemos nesse percurso de que a “(...) pluralidade de possibilidades de pesquisa envolvendo a mesma temática é a expressão não apenas das peculiaridades das subjetividades, mas também da *diversidade de mundos no mundo* (HISSA, 2013, p. 69, grifos do autor)¹¹⁴, nem que “(...) um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (...) mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original. O texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 63)¹¹⁵. Também não nos esquecemos da afirmação de Bardin (2016, p. 45) de que o analista trabalha com vestígios, tal qual um arqueólogo, e que “há qualquer coisa por descobrir” graças a esse trabalho e ao fato de que “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (...) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio (...)”. Para nossa tarefa de perceber *mundos no mundo* de nossas entrevistadas, também contaram muito as riquezas histórica, artística, religiosa, patrimonial e cultural do Município de Igarassu, um verdadeiro celeiro, que pode comungar com os princípios da Educação do Campo, com o (re)conhecimento de sua realidade e com o fortalecimento de suas manifestações. Trata-se, por si só, de fonte rica e viva para compor o currículo das escolas do campo, pois pode proporcionar reflexões e ações a serem desenvolvidas pelos sujeitos educativos, na perspectiva da humanização do ser humano.

¹¹⁴ HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2013.

¹¹⁵ BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



*Nós escrevemos nossa história e não aceitaremos mais que nos
silenciem, que inviabilizem a nossa produção de conhecimento.
Estamos na história, fazemos história e temos memória
histórica - nós mesmos a registraremos, a construiremos com
nossas lutas, escrevendo nosso futuro. Manifesto 20 anos de
FONE*

CAPÍTULO 4

CALEIDOSCÓPIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Bem tenta nos advertir Ginzburg (2010) sobre as tensões e pluralidades de/em um texto – “A superfície do texto registra tensões subterrâneas, como um sismógrafo (...) Dentro de um texto, há sempre uma pluralidade de vozes e situações. É possível colher ali traços da realidade que está fora dele” –, cremos, no entanto, nunca estarmos suficientemente preparados para elas. As análises que se seguirão neste capítulo comprovarão certo despreparo para o que o *sismógrafo* registra e para o que, principalmente, os olhares, ainda pouco aguçados, entreveem dessas múltiplas tensões e VOZES (nesse caso, advindas das entrevistas de educadoras de escolas do campo d[n]o Município de Igarassu). Por fim, importa pouco se indicadores textuais ou discursivos foram bem delineados, quando lidamos com vivências e querências, mas, como não os podemos negligenciar na pesquisa, tentamos não apenas as recuperar, mas analisá-las em observância aos preceitos metodológicos descritos no capítulo 03.

Essa análise exigiu, além do entendimento do sentido geral da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe, como afirmado, os trabalhos de educadoras/es e das escolas como atividades mediadoras de uma prática social em contextos marcados por relações contraditórias de uma sociedade de classes, reflexão cuidadosa sobre até que ponto tem ocorrido, de fato, a compreensão da realidade do campo/da escola do campo e a apropriação de conhecimentos e de instrumentos que auxiliem as educadoras entrevistadas em suas práticas pedagógicas: colaborou, efetivamente, o processo formativo vivenciado por elas durante a segunda edição do Programa *Escola da Terra* para esses propósitos (compreender realidade(s) e apropriar-se de conhecimentos/instrumentos) e em qual/quais sentido/s?

Nessa perspectiva, aspectos como a própria caracterização dos tempos-espacos de formação e dos sujeitos do processo formativo, as concepções de realidade escolar e de Educação do Campo, o papel da gestão e a avaliação do Curso de Aperfeiçoamento (CAp) e dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica constituíram unidades de

significação (unidades temáticas) dos recortes enunciativo-textuais postos em análise. Nossas tarefas foram as de, a partir da perspectiva dialética da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem técnico-analítica da Análise do Conteúdo, perceber como distintas complexidades foram construídas no contexto da segunda edição do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu e de analisar em que medida essa construção tem influenciado a prática pedagógica das/dos educadoras/-es que participaram dessa edição do Programa.

4.1 ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Igarassu foi um dos cinco municípios do Estado de Pernambuco a participar das duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/-as de Escolas do Campo e Quilombolas do Programa *Escola da Terra* – critério de escolha do caso que nos propusemos estudar. Cinco educadoras de Igarassu participaram da segunda edição do Programa: Alice Cecília de Souza Ferreira – Escola Ulisses Pernambucano; Hellen Caroliny Rodrigues Pina – Escola João Batista de Fraga; Lucinéia Ferreira da Silva – Escola Maria Lúcia da Silva; Maria Edna de Oliveira – Escola José Luiz de Barros Sampaio; e Sandra Regina Correia Cavalcante – Escola Virgínia Borba. Todas elas, além da tutora Suzana de Lima Ferreira e da secretária de Educação Andreika Asseker Amarante, participaram da pesquisa, respondendo às questões formuladas em uma entrevista semiestruturada.

Em função de nosso objetivo – analisar, na perspectiva dialética da Pedagogia Histórico-Crítica, as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das/dos educadoras/es do campo que participaram do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu –, consideramos, como já justificado no capítulo anterior, que as entrevistas viabilizam trocas de impressões, de experiências/vivências, de representações, de emoções e permitem a socialização disso, com respeito às subjetividades latentes nesse processo, revelando-se, portanto, instrumento fundamental à coleta de informações d[*n*]a pesquisa. Nada mais oportuno, então, que ouvir as entrevistadas e tentar compreender a complexidade de seus relatos, com o intuito, também, de inferir algo sobre a realidade analisada; sobre as eventuais mudanças em suas práticas e na política educacional do campo em Igarassu; e sobre as distintas relações (entre elas, com a gestão, com suas/seus educandas/-os, com a comunidade, com os/nos tempos formativos, com a produção de conhecimentos) e

como isso reverberou em suas vidas, consideradas as dimensões pessoal, profissional, de classe, dentre outras.

Sabemos que o trabalho docente requerido pelas escolas do campo pressupõe articulação de temas e problemas próprios da vida no campo e diálogos constantes entre os sujeitos, as ciências e as comunidades locais, com o protagonismo dos primeiros e o desenvolvimentos das demais (o que nos faz lembrar dos “cinco momentos” do método histórico-crítico propostos por Saviani 2009, 2011 e 2012 – cf. capítulo 2). Sabemos, também, que o trabalho do/da educador/-a, por sua natureza e seus propósitos, não se efetiva sem [com]partilhas entre escola, educandas/-os, comunidade e instâncias públicas gestoras (o que, por sua vez, nos remete à perspectiva da “*práxis pedagógica*” de Souza (2009)¹¹⁶). São esses saberes e as perspectivas de Saviani e Souza que nos levam a um questionamento sobre as implicações da condição de *professora contratada* para o trabalho desenvolvido junto às escolas do campo no Município de Igarassu. Esse questionamento insurge da observação de que, embora todas as entrevistadas sejam licenciadas em Pedagogia e já tenham passado por estágios distintos de estudos pós-graduados, as condições de inserção profissional delas diferem, visto que, dentre as cinco educadoras que atuaram no Programa *Escola da Terra*, apenas uma foi efetivada em seu cargo mediante concurso público.

Notamos, nos conteúdos da entrevista da educadora Aline Cecília de Souza Ferraz, *limites* com relação à sua vinculação profissional: “(...) eu não tive muito respaldo, não me senti respaldada para envolver a comunidade [...] era um ano muito difícil na minha comunidade, porque era um ano político e eu sou *servidora contratada*, então, eu estava mexendo com política [...] querendo ou não estava mexendo com política e eu recebia muito: *Fica quieta*; (...) foi difícil para mim essa questão de ser *servidora contratada*, de ser um ano político e de estar mexendo com política, de estar dizendo para aquelas pessoas que elas tinham o poder, que elas tinham força, que elas podiam lutar pelo ideal delas, que elas não estavam tomando nada, que elas eram a dona” (grifos nossos). Para além de nos fazer rememorar as discussões sobre as colonialidades/decolonialidades (cf. tópico 1.3), esses enunciados suscitaram uma reflexão: se a servidora fosse efetiva, ela teria sofrido “pressão” dessa natureza ou teria enfrentado essa “dificuldade”? E se ela, por ser

¹¹⁶ Para Souza (2009, p. 61), “(...) uma análise, organização e realização da *práxis* pedagógica escolar levam-nos a examinar o polo da complexidade PROFESSOR, da complexidade ALUNO, da complexidade GESTOR, da complexidade CONHECIMENTO, em suas INTER-RELAÇÕES no interior de uma INSTITUIÇÃO, que se organiza a partir de um CONTEXTO econômico, social, político, institucional e interpessoal, numa palavra, cultural, que pode ser caracterizado de DIVERSIDADE CULTURAL com determinados desejos, intencionalidades (finalidade e objetivos) claramente definidas, permeadas pela afetividade”.

contratada, for trabalhar em escolas da zona urbana, como ficarão os processos de ensino e de aprendizagem, consideradas as especificidades das escolas do campo? Não ocorreria, com isso, uma descontinuidade desses processos e um recomeço, em vários sentidos, inclusive para a própria educadora?

Como um dos objetivos do Programa *Escola da Terra* é o de apoio à formação de educadoras/-es do campo, a fim de fortalecer a escola como espaço de vivências cultural e social, percebemos nos enunciados temáticos as necessidades de formação continuada para as educadoras do campo e de criação de parcerias nesse sentido. De acordo com a tutora Suzana de Lima Ferreira: “(...) seria muito bom se a gente tivesse parcerias, não é? Onde fossem trabalhadas as questões dessas professoras, de ajuda, essas que não fizeram o curso, não é? Poderia ser acolhida para que a gente houvesse um repasse e até mesmo o curso acontecesse, para que a prática delas melhorasse”; “(...) a gente sente muito não ter assim [...] um núcleo de apoio à questão da área do campo aqui em Igarassu [...] é muito triste, porque a gente sabe da dificuldade que é se trabalhar no campo, não é? E se a gente tivesse algo, algum órgão que realmente abraçasse a causa aqui em Igarassu seria muito louvável para a gente.” Mas, se é consenso a necessidade das formações continuadas específicas, até quando os municípios ficarão dependendo de projetos e programas externos? Por que não se organizam internamente para garanti-las, principalmente aqueles que já possuem em seu organograma um órgão da Educação do Campo?

Quando surgem projetos/programas nesse sentido, há demandas e é assim que vem ocorrendo na Educação do Campo, mas, ao finalizá-los, como fica sua continuidade ou seus desdobramentos localmente? Por que as gestões municipais não ampliam suas parcerias com os movimentos sociais que já possuem *expertise* na formação de educadoras/-es? Isso não seria uma alternativa epistêmica à colonialidade? Cabe destacar que, consideradas as populações que vivem e trabalham no campo, tanto no texto da Declaração Final da II Conferência Nacional *Por uma Educação do Campo* quanto no do quarto parágrafo do primeiro artigo do Decreto-Lei 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010, p. 01), apontam-se as necessárias valorização e formações inicial e continuada específicas de profissionais da educação.

Tudo indica que existe, por parte das educadoras entrevistadas, uma compreensão não apenas sobre a importância dessas formações e dos reflexos delas em suas práticas pedagógicas, mas de posições social e política sobre elas, visto termos observado discursos de reconhecimento das necessidades do enfrentamento e de superação dos

sistemas educacional e econômico vigentes, como o da educadora Aline Cecília de Souza Ferraz: “E assim, também me deixou uma pessoa mais politizada [...] eu aprendi a ver melhor a questão política, as questões de políticas para o campo, eu fiquei muito interessada realmente nesse sentido”; “(...) foi difícil para mim essa questão de ser servidora contratada, de ser um ano político e de estar mexendo com política, de estar dizendo para aquelas pessoas que elas tinham o poder, que elas tinham força, que elas podiam lutar pelo ideal delas, que elas não estavam tomando nada, que elas eram a dona”. Na perspectiva da crítica decolonial sobre o discurso das relações de poder e de dominação existentes, que contextos foram vivenciados na correlação de forças naquele momento? Qual a contribuição da educação na sociedade, quando a educadora afirma ser mais “politizada” e “estar mexendo com política”? Já seria no sentido da decolonização do saber? Que compreensão sobre nossa existência e intervenção na sociedade temos, sabendo que, por sermos humanos, somos animais políticos, convivemos politicamente numa sociedade de classes? A permanência/resistência da Educação do Campo na instância política tem sido, realmente, fundamental para garantir políticas públicas para o campesinato?

Esse mesmo reconhecimento foi também identificado no discurso da educadora Hellen Caroline Rodrigues Pinto, quando ela afirma que “na Educação do Campo existem, não sei, leis, mas existem [...] deixa eu ver como é que eu digo [...] existe todo, vou dizer, regimento [...] não sei a palavra, mas existem características específicas do campo que até então eu não conhecia... então, autores falam sobre isso, que trazem um conceito, que tem um currículo diferenciado. Então, tudo isso eu não tinha esse conhecimento, não sabia nem que existia”; “(...) eu estou remando contra a maré para que essa identidade seja valorizada e hoje as pessoas não têm esse conhecimento. Então, é muito comum: “*Ah, você tem que estudar para você sair daqui.*” É sempre essa questão de tirar a criança daqui, de tirar a família, então é bem assim”.

Percebemos, ainda, o tamanho do desafio desse/dessa educador/-a em vivenciar um currículo que contemple os anseios, desejos, angústias, esperanças e mudanças nas vidas dos povos do campo. Para isso, é importante a valorização cultural, aqui entendida para além das manifestações artísticas, mas como dinâmicas política, social, econômica, ou seja, como *cultura campesina*, e pensar as ciências como instrumento das compreensões e complexificação acerca da realidade e não como “verdades absolutas”, para que nesse diálogo a escola cumpra sua função social, que é contribuir com a formação de educandas/-os na perspectiva da humanização delas/deles. É necessário que

essas/esses educadoras/-es compreendam que existe outra forma de viver que não seja submetida ao modelo capitalista excludente, que fortalece o currículo fragmentado, a supervalorização do individual e a exploração do trabalho, enfim, a coisificação do ser.

Essas são, na verdade, as primeiras questões surgidas com as leituras das transcrições das entrevistas e que cooperaram para que definíssemos não apenas o quadro-síntese (abaixo) de apresentação das entrevistadas e dos contextos das entrevistas, como, principalmente, as unidades de significação/temáticas que nortearam as análises reproduzidas na sequência do capítulo.

NOME	UNIDADE DE REGISTRO UR	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	CONTEXTO DA ENTREVISTA
Andreika Asseker Amarante	UR – 1	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação (<i>Stricto Sensu</i>) em Educação Matemática e Tecnológica	Secretária de Educação	A entrevista, que, em função da agenda de trabalho da secretária foi a última, aconteceu na manhã de 28 de agosto de 2018, na própria Secretaria de Educação de Igarassu. Marcada por uma breve interrupção, a entrevista evidenciou os pontos de vista da gestão sobre os temas discutidos.
Suzana de Lima Ferreira	UR – 2	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>) em Educação Especial	Tutora Efetiva	A entrevista foi realizada em uma sala da Biblioteca Pública do Município, na manhã de 17 de agosto de 2018, logo após a entrevista da educadora Aline.
Aline Cecília de Souza Ferreira	UR – 3	Licenciatura em Pedagogia	Professora Contratada	A entrevista foi realizada em uma sala da Biblioteca Pública do Município, na manhã de 17 de agosto de 2018. Aline ficou bastante à vontade e muito disposta a falar.
Hellen Caroliny Rodrigues Pina	UR – 4	Licenciatura em Pedagogia Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>) em Educação Especial	Professora Efetiva	A entrevista aconteceu em uma sala de aula da Escola João Batista de Fraga, na manhã de 03 de agosto de 2018. Como havia expediente normal, tivemos, em alguns momentos, vozerios e, perto do fim da entrevista, a tutora Suzana de Lima Ferreira adentrou o recinto e acompanhou-a. Mesmo revelando certo nervosismo, Hellen demonstrou muita disposição para falar.
Lucinéia Ferreira da Silva	UR – 5	Pós-Graduação	Professora Contratada	A entrevista ocorreu na residência de Lucinéia, na manhã de 10 de agosto de 2018, pelo fato de ela estar afastada de suas atividades, por motivo de doença. O celular da educadora nos interrompeu uma vez, mas ela o desligou em seguida. A tutora Suzana de Lima Ferreira presenciou a entrevista no terraço da casa.
Maria Edna de Oliveira	UR – 6	Licenciatura em Pedagogia	Professora Contratada	A entrevista foi realizada na sala da coordenação da Escola Samuel Raimundo na manhã de 08 de agosto de 2018. Como havia expediente normal na

				escola, tivemos alguns vozerios; fora isso, a entrevista transcorreu normalmente.
Sandra Regina Correia Cavalcante	UR – 7	Licenciatura em Pedagogia	Professora Contratada	A entrevista aconteceu na manhã de 10 de agosto de 2018, na sala da coordenação da Escola Dalila de Melo Fonseca. Por ser expediente normal e por estar acontecendo a festa do folclore, havia músicas no <i>hall</i> da escola. Apesar disso, Sandra demonstrou disposição para falar e a entrevista fluiu normalmente.

Quadro 5: Síntese das informações sobre os sujeitos da pesquisa e os contextos de entrevistas.

4.2 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO *GESTÃO*

Ao analisarmos os enunciados temáticos relacionados à Unidade de Significação *Gestão*, constatamos que, do ponto de vista da gestora – Andreika Asseker Amarante, Secretária de Educação do Município de Igarassu –, há registros de *avanços* em decorrência da participação do Município nas edições do Programa *Escola da Terra*, como, por exemplo, **a importância de celebrar convênios com centros de pesquisas/universidades** – “(...) a gente sempre procura fazer convênio com as universidades, com as pesquisas, os centros de pesquisa de excelência pra gente poder crescer, né? Só através de pesquisa, estudo, que a gente consegue fazer isso”; **a criação e o fortalecimento da coordenação da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação (SME)** – “(...) a gente instituiu, em 2013 pra 2014, a coordenação de Educação do Campo no Município”; **a priorização da Educação do Campo na SME** – “(...) os projetos que a gente pensava, que se pensava aqui no Município, não se tinha um foco de Educação do Campo. Se pensava no currículo geral, hoje, quando a gente fez o Plano Municipal de Educação (PME)¹¹⁷, por exemplo, a gente já pensou nas populações do campo”; e **a criação de uma coordenação de formação na SME, composta exclusivamente por suas/seus servidoras/-es** – “Eu fiz um mapeamento na rede, desses professores e identifiquei sete deles que vieram pra secretaria de educação e que hoje estão à disposição só pra dar formação pra os professores do Município, então eles discutem, eles estudam, eles preparam as formações, pra fazer essas formações pra os nossos professores”.

Esses *avanços* foram percebidos tanto no discurso de Andreika Asseker Amarante, Secretária Municipal de Educação – “(...) se pensava na educação geral do

¹¹⁷ PME – Plano Municipal de Educação.

Município e hoje já se tem cuidado, já se tem é [...] essa [...] esse cuidado mesmo de pensar que existem pessoas dentro do Município que precisam ser olhados nas suas especificidades” e “(...) no nosso PME já tem partes que fala especificamente é [...] e que tem metas específicas, pensando lá na especificidade de quem é do campo” – quanto no da educadora Lucineia Ferreira da Silva – “(...) eu tenho um ponto positivo e hoje o que eu acho é que esse trabalho deveria continuar, que é um trabalho muito bonito e envolve professores, Secretaria, gestores, escola, tudo no geral [...] então, é um trabalho muito bonito, muito gratificante” e “(...) eu acho que a Secretaria de Educação, ela foi parceira, ela foi parceira atuante, porque elas nos levavam, a gente ficava na pousada e tudo normal, elas, assim, entrou com os professores nesses projetos do campo como parceiras realmente”.

A participação do Município nas duas edições do Programa *Escola da Terra* promoveu contribuições na [re]organização da SME, de acordo com a gestora. Mesmo reconhecendo o grande número de escolas do campo em Igarassu, parece-nos que, só depois dessa experiência, houve mudanças administrativas. Mas até que ponto essas mudanças surtiram efeito? Como é a organização da coordenação de Educação do Campo? Quantas pessoas estão lotadas nela? Qual o volume de recurso disponível? Afinal, para termos resultados na política, é preciso minimamente garantir essas questões e ter um direcionamento na perspectiva de que sejam respeitados e vivenciados os princípios da Educação do Campo. E as outras educadoras que não participaram do Programa, como garantir que esses conhecimentos sejam socializados e reinventados nas especificidades de locais do Município?

Nas entrevistas, foi possível identificar, ainda, enunciados que remeteram:

- às mudanças de concepção e de tratamento da Educação do Campo e das/dos educandas/-os

“Então, hoje o Município pensa diferente essas comunidades e leva pra eles [...] porque eles, eles têm direito a todos os benefícios que a gente pode dar de educação de qualidade, de tudo pra os alunos do campo também; “(...) Então, até a forma de gerir os recursos, o projeto, o [...] o *Escola da Terra* e essas discussões acabaram trazendo esse novo olhar pra gente” (Andreika Asseker Amarante, Secretária de Educação).

- a um novo olhar sobre a realidade campesina

“Então, para mim foi assim, um aprendizado diferente que eu não tinha, mas que eu passei a ver com outros olhares, com outro olhar” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

- a uma valorização do espaço e da cultura campesinos, subsidiando e inovando as práticas pedagógicas

“E aí o curso ajudou a mostrar que é possível valorizar o que ele já tem, a cultura do lugar, e que eles têm uma vida melhor ou eles estão sem essa busca de sempre para sair do campo para evoluir. A gente entendeu que é possível fazer isso aqui aonde eles estão. E foi bom nesse sentido” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

“(…) uma visão de novas práticas pedagógicas, de novas inovações de atividades, trabalhar o lúdico, trabalhar a questão do espaço dentro-fora, porque não se aproveitava o espaço exterior, tanto na questão da agroecologia, da matemática (...)” e “(...) Justamente na prática pedagógica delas, no dia a dia, eu acho que foi outra visão, é tanto que ela disse: *‘Suzana como esse curso me abriu o horizonte, porque agora faço pesquisa nessa área de campo, na área de agroecologia’*. E aí elas vão buscando elementos para nortear as aulas delas” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

- ao desenvolvimento de novos projetos temáticos

“(…) na escola do campo, elas estão ainda seguindo a linha do projeto [...] e a gente continua dentro daquele formato do projeto ainda, porque eu acredito que é nele que a gente tem que focar” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

“Os projetos têm, agora, não dentro dessa formação que nós fizemos [...] agora tem o projeto de leitura, tem o projeto folclórico que a gente está trabalhando, projeto junino [...]” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

“(…) o ponto positivo foi proporcionar o curso para a gente mesmo, professores, investir no servidor contratado, eu achei isso positivo, não é? Que eles poderiam querer investir no servidor efetivo, que está lá no quadro, mas não, acreditaram no professor contratado, proporcionou toda a nossa estadia lá, alimentação, o momento do curso, esse é um ponto positivo” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

Notamos nesses enunciados a importância do Programa para a prática dos diversos sujeitos educativos, gestoras e educadoras, em suas diferentes funções, suas mudanças de percepções acerca da realidade na qual atuam, suas práticas pedagógicas, alinhadas e reinventadas para questionar e enfrentar os problemas locais, e suas novas metodologias, entrecruzadas com o olhar campesino e o reconhecimento das/dos educandas/-os como sujeitos de direitos. Percebemos uma Educação do Campo que vai além da relação entre ensino e aprendizagem, que não se limita à instituição física. Trata-se de uma educação que tem o desafio de ser o espaço de articulação dos saberes dessas/desses educandas/-os e a realidade por elas/eles vivenciada com os conhecimentos científicos, com as diversas culturas no processo dialético de [re]construção em distintas áreas do conhecimento, compreendendo o acúmulo histórico e os contextos que foram produzidos para intervir e buscar melhores condições de vida. Mas, se o Município não tivesse participado do Programa, como seria o entendimento desses sujeitos acerca da Educação do Campo? E os outros municípios que não participaram do Programa, que concepção de Educação do Campo vêm desenvolvendo? Até que ponto a vivência no Programa pode possibilitar essas mudanças?

Houve, ainda, a realização dos acompanhamentos pedagógicos em espaços distintos, que, segundo a tutora Suzana de Lima Ferreira, “(...) era feito na Secretaria de Educação e em outros momentos nas escolas, devido à questão do local, de transporte (...) A gente estudava textos relacionados à questão do campo, os projetos também, que eram direcionados às escolas, elas traziam e a gente lia e relia e cada um discutia e dizia: ‘*Oh, faz assim, dessa forma fica melhor*’. Cada um ia discutindo e a gente ia chegando a um consenso final, que foi a questão da apresentação do projeto”; e a interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora, o que se ratifica nos discursos da educadora Lucineia Ferreira da Silva: “(...) Então, a gente se reunia, porque o Programa não era só meu, o projeto [...] o projeto era de todos, então a gente se reunia [...] eu fiquei realmente angustiada no início, mas depois veio Fernanda que nos dava orientação, que a gente se comunicava e ela estava dando [...] olhava o nosso projeto: ‘*Você pode melhorar aqui*’; da Secretária de Educação Andreika Asseker Amarante: “(...) então, hoje, realmente, a gente pensa diferente e isso eu acredito que foi fruto das discussões do *Escola da Terra*”; e da tutora Suzana de Lima Ferreira: “(...) elas estão desenvolvendo o trabalho delas, de acordo com o que a gente aprendeu no projeto, no curso, sempre nesse caminho”. Ainda assim, enunciados das entrevistas, como os da tutora Suzana de Lima Ferreira – “(...) a gente é muito pobre de conhecimento na área do campo, as formações que a gente tem aqui é sempre na área urbana, não é? –, evidenciaram uma carência de formação da Educação do Campo no Município de Igarassu.

Entendemos que é de extrema importância esse diálogo entre as educadoras-formadora-gestão, visto que ele promove as trocas de experiências, a construção coletiva do conhecimento, o estímulo à pesquisa, a reflexão crítica sobre a prática e tudo isso fortalece a identidade do/da educador/da do campo e, por conseguinte, a própria Educação do Campo nos municípios. Por outro lado, compreendemos que esses diálogos foram momentos pontuais, efetivados durante a vigência do Programa, a fim de se cumprirem etapas dele. Por que não tornar isso uma prática comum, ou independente de espaços/momentos de um programa/projeto de formação continuada, incorporada ao dia a dia, ao fazer pedagógico da Educação do Campo municipal? Isso não poderia ser uma das ações da formação continuada dessas educadoras do campo no Município de Igarassu? Quando uma gestão prioriza a relação cidade-campo, prioriza também o viés da colonialidade em seus padrões de *poder*, de *saber* e de *ser*, que alimenta essa dicotomia, invisibiliza a cultura campesina, frente à imposição urbanocêntrica,

fortalecendo a educação capitalista e a validação epistêmica do urbano. Mesmo com várias mudanças no organograma da Secretaria, parece-nos que a formação continuada ainda é um obstáculo a ser transposto, uma vez que nela a pedagogia do capital ainda é muito forte e dita as regras, o caminho, ao invés de inverter essa lógica de educação urbana *para* o campo e de construir a Educação do Campo *com* os sujeitos do campo.

Por outro lado, os conteúdos temáticos das entrevistas sugerem alguns limites acerca da avaliação do curso, como **a descontinuidade dele**, “Que seja mais, pelo menos com mais dias, porque é pouco tempo para a gente aprender muita coisa, entendeu?” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora); **a colaboração parcial aos municípios da Secretaria Estadual de Educação (SEE)**: “(...) e o Governo do Estado também não tem uma presença e uma colaboração muito grande com os municípios [...] em algumas áreas sim e outras não, mas a gente se sente muito desprovido desse tipo de discussão nos municípios” (Andreika A. Amarante, Secretária de Educação); e **a não priorização ou a falta de investimentos em políticas públicas para a Educação do Campo**, em comparação com outras políticas, por parte do Governo Federal, e **a fragilidade e a lentidão de aplicação de políticas públicas para a Educação do Campo**: “(...) acho que a intervenção do Governo Federal ainda foi muito [...] como é que eu vou dizer [...] não foi tão arrojada como poderia ser dado. Existem outros projetos que investem, eles investem mais dinheiro, que eles dão apoio, um aparato maior. E no *Escola da Terra*, eu acho que o governo federal não colocou como prioridade, como eu acho que ainda não se coloca como política a nível nacional”.

Por se tratar de debate recente, a Educação do Campo trava mais uma luta de efetivação: no Ensino Superior, por meio da Licenciatura em Educação do Campo. Assim como muitos profissionais da educação que atuam no campo, as entrevistadas em nossa pesquisa ressentem-se por não a terem cursado e por, em função disso, deixarem de receber uma formação inicial marcada, de alguma forma, pelas especificidades do trabalho educativo d[n]o campo. Talvez, esse seja também o motivo para, em reiteradas passagens de seus discursos, a temática “manutenção de uma formação continuada” ter sido evidenciada. Porém, como ficam as formações continuadas com o término do Programa? Os municípios dão continuidade a elas ou “aguardam” as próximas edições do Programa? E, do ponto de vista das educadoras, como manter o interesse nessas formações, se não há um planejamento e uma execução delas? Por que os municípios não se reorganizam para garantir uma formação continuada e permanente? Até que ponto a falta de prioridade e de investimentos por parte dos governos (nas diversas esferas)

comprometem a descontinuidade de projetos/programas? De que forma isso impacta a qualidade de atuação dos/das educadores/-as e na aprendizagem das/dos educandas/-os?

Outros aspectos, que suscitaram vários questionamentos, também foram identificados nos conteúdos das entrevistas, considerada essa Unidade de Significação/Temática, como:

- número reduzido de educadoras do campo no curso, tendo em vista a quantidade de escolas no Município de Igarassu

“(…) eu encontrava alguém assim que queria ir também e queria participar [...] aí tem que rever, que têm muitas escolas que querem participar e fica de fora, mas que ficam querendo participar também, que acham ótimo o Programa” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

Mesmo que quase metade (vinte e três) do número de escolas da rede municipal seja do campo, apenas cinco educadoras (cinco escolas) participaram da segunda edição do Programa. Sabemos que existem aspectos limitadores, como recursos financeiros, de logística, de organização interna, entre outros, mas de que forma o Município poderia se empenhar mais e garantir um maior número de educadoras/-es no Programa? Não seria uma forma de qualificar suas/seus servidoras/-es e suas atuações, fortalecendo a Educação do Campo municipal? Se não o puder fazer, de que forma a Secretaria de Educação do Município poderia garantir a socialização de conhecimentos para as/os que não puderam dele participar?

- problemas das educadoras para garantir seu traslado e sua permanência no *tempo universidade*

“Como o curso foi em outra cidade, eu acho que mais essa questão de traslado, alimentação, transporte, essas questões burocráticas. Eu não tanto, mas assim, outras pessoas que foram com a gente tiveram uma dificuldade grande dessas questões” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

Como o CAp foi pensado em regime de alternância (*tempo universidade e tempo comunidade*), a ideia era a de que as gestoras pudessem garantir a presença das educadoras; nos diversos tempos formativos, houve, entretanto, alguns contratempos, o que prejudicou a presença, a concentração e a participação de algumas nas atividades propostas, comprometendo a aprendizagem no curso.

- desprestígio da Educação do Campo em relação à Educação Urbana

“(…) a escola do campo devia ser mais acolhida, devia ser direcionada [...] mais projetos, mais parcerias, para que realmente as escolas do campo tivessem realmente uma educação de qualidade” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

Notamos o quão necessária é a busca permanente da gestão por práticas decolônias. A Educação do Campo, por sua origem e fundamentos, sustenta-se por uma

linha contra-hegemônica, questiona os padrões dominantes na educação e propõe uma educação humanizante. Que tipo de acolhimento deve existir no Município e que qualidade d[en]a Educação do Campo se tem ou se quer chegar? Qual o padrão estabelecido ou almejado? O que impede a construção de projetos e o aumento de parcerias para o campo? Quem são esses atores estratégicos que poderão garantir essa qualidade? Não seriam projetos para a construção de espaços de reconhecimento epistemológico de outras lógicas?

- ausência de espaços de partilha de saberes construídos no CAp

“(...) o ponto negativo, eu achei que faltou espaço para a gente trazer os saberes que aprendemos lá para a gente trazer para a nossa realidade aqui [...] acho que faltou um pouco de espaço, poderia ter tido um seminário com os professores para que a gente pudesse fazer uma roda de conversas, uma mesa, para a gente partilhar, eu acho que faltou essa partilha, porque algumas professoras vão, aprendem e trazem para os outros, aquele trabalho de formiguinha que vai, não é? Acho que faltou isso” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

Essa questão é um exemplo das implicações da descontinuidade da formação. Essa socialização deveria ser, inclusive, um imperativo do *tempo comunidade*, com o intuito de agregar, de fortalecer a identidade das educadoras do campo, ser um espaço de reflexão-ação das práticas pedagógicas e de construção de novas ações/projetos articulados com as diversas realidades n[on]o Município. Criar uma dinâmica do que foi vivenciado no *tempo universidade*, e [com]partilhar isso com as demais educadoras da rede, e o que foi construído internamente no *tempo comunidade*, e socializar isso no próximo tempo formativo, fortaleceria esse movimento com os outros sujeitos educativos.

Esses relatos indicam-nos os desafios e ajustes não somente para as futuras edições do Programa, como também quanto à organização da SME. Destacamos a necessidade de uma formação continuada e permanente para as/-os educadoras/-es do campo; de uma maior participação de educadoras/-es do campo no Programa, em função do grande número de escolas do campo no Município; de continuidade do curso; de um não engessamento burocrático, para garantir a participação das/dos educadoras/-es no curso; de uma preocupação maior da gestão quanto à Educação do Campo e suas especificidades; de um diálogo mais amplo entre a Gerência de Políticas Educacionais da Educação do Campo (GEPEC), órgão da Secretaria Estadual de Educação, e os municípios; e de uma efetivação de políticas públicas para o campo.

Constatamos, também, um descompasso nos discursos com relação à formação continuada, pois, ao mesmo tempo que essa política é traduzida por um Programa e se faz presente nos municípios mediante adesão a ele, acaba se tornando a própria formação,

logo, os municípios que não aderiram a ele não realizam formação? Até que ponto os municípios estão organizados para garantir a formação de suas/seus servidoras/-es? E como se apresentam esses poucos espaços? Como percebemos no conteúdo da entrevista da educadora Aline Cecília de Souza Ferraz, mesmo o Município participando do Programa, ainda faltam espaços para mobilização, socialização e fortalecimento da Educação do Campo.

UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO: GESTÃO			
UNIDADE DE REGISTRO	AVANÇOS	LIMITES	SUGESTÕES
UR – 1	<p>Convênios com centros de pesquisas/universidades</p> <p>Criação e fortalecimento da coordenação da Educação do Campo na SME¹¹⁸</p> <p>Priorização da Educação do Campo na SME</p> <p>Garantia de participação no CAP</p> <p>Contribuição no aumento da matrícula</p> <p>Inclusão no Plano Municipal de Educação da Educação do Campo</p> <p>Criação de uma coordenação de formação</p> <p>Diferenças de concepção, de tratamento e de direitos dos alunos do campo</p> <p>Reedição do Programa <i>Escola da Terra</i> como fortalecimento, via Governo Federal, para a Educação do Campo</p>	<p>Descontinuidade do CAP</p> <p>Colaboração parcial da SE</p> <p>Não priorização de políticas públicas para a Educação do Campo por parte do Governo Federal</p> <p>Falta de investimento na Educação do Campo por parte do Governo Federal</p> <p>Fragilidade e lentidão de políticas públicas para a Educação do Campo</p>	
UR – 2	<p>Influência do CAP¹¹⁹ em inovações de práticas pedagógicas</p> <p>Novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas</p> <p>Adequação dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica às realidades locais</p> <p>Manutenção da metodologia dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica</p> <p>Realização dos acompanhamentos pedagógicos em espaços distintos</p>	<p>Carência de formação da Educação do Campo no Município</p> <p>Número reduzido de educadoras/-es do campo no CAP</p> <p>Ausência de um órgão externo à SME para formação continuada das/-os educadoras/-es do campo</p> <p>Desprestígio da Educação do Campo em</p>	<p>Ampliação do número de educadoras/-es do campo no CAP</p> <p>Ampliação de projetos e parcerias para a Educação do Campo</p>

¹¹⁸ SME – Secretaria Municipal de Educação (Município de Igarassu).

¹¹⁹ CAP – Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/as de Escolas do Campo e Quilombolas

	Interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora Ganhos de participação, de aprendizagens e socializações de saberes	relação à Educação Urbana Insuficiência de políticas públicas para a Educação do Campo	
UR – 3	CAP para Contratadas/-os	Ausência de espaços de partilha de saberes construídos no CAP	Socialização entres as participantes dos CAPs e demais educadoras do campo
UR – 4	Valorização do espaço e da cultura campesinos por meio do CAP	Curto tempo para desenvolver os projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica Falta de participação da gestão municipal na construção dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica Questionamentos da garantia de participação no CAP	Ampliação de atividades em grupo/interações no CAP
UR – 5	Parceria da gestão municipal no CAP Interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora		Continuidade do CAP Ampliação de tempo de aulas práticas do CAP
UR – 6	Garantia de participação no CAP Presenças da coordenação da escola, da gestão municipal e da SEE ¹²⁰ em etapas do CAP Desenvolvimento de novos projetos temáticos	Número reduzido de educadoras/-es do campo no CAP	Ampliação do número de educadoras/-es do campo no CAP
UR – 7	Contribuições do CAP na prática pedagógica	Acompanhamento dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica	Continuidade do CAP Ampliação de tempo do CAP

Quadro 6: Síntese da Unidade de Significação Gestão.

4.3 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO EDUCADORA

Ao analisarmos a Unidade de Significação *Educadora*, percebemos nos conteúdos das entrevistas a importância do curso/formação para um/a

- construção das identidades profissional e de educadora do campo

“(...) olha, essas formações [...] bom, para mim, são muito boas, muito importantes [...] eu se tivesse outra com certeza eu iria, porque é muito importante para a formação da gente, não é? E eu disse a você que minha mente estava um pouco fechada, então abriu mais um pouco, quando eu comecei a

¹²⁰ SEE – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

fazer essa formação, então se tivesse outra, seria ótimo” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

O contributo do CAp para a formação das educadoras ficou evidente, ao estimulá-las a terem uma compreensão ampliada da realidade, de sua função social nela, e dos processos de reprodução social dos sujeitos do campo, afiliando-se às suas lutas e conquistas.

- contribuições do CAp na prática pedagógica e em vivências cotidianas

“(…) eles têm muito conhecimento sobre ervas medicinais, sobre os cuidados com higiene, então, tudo isso eu percebi que têm coisas que dá para fazer aqui com os recursos que a gente tem aqui, com as plantas que a gente tem aqui, que ajudam a vida deles. Então, mudou a minha visão; aí toda vez que eu vou trabalhar alguma coisa, eu tento pesquisar: Gente, o que a gente pode fazer enquanto comunidade, o que a gente tem aqui para oferecer para resolver tal problema? Tirar essa visão de longe, vamos tentar resolver aqui com materiais que a gente tem aqui, então isso mudou” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

“(…) justamente na prática pedagógica delas, no dia a dia, eu acho que foi outra visão [...] é tanto que ela disse: *“Suzana como esse curso me abriu o horizonte, porque agora faço pesquisa nessa área de campo, na área de agroecologia.”* E aí elas vão buscando elementos para nortear as aulas delas” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

Outra compreensão evidenciada foi a de territorialidade, espaços em que as relações sociais se constituem e são realizadas, particularmente sobre o território camponês, uma vez que a relação social que o constrói se desenvolve no espaço familiar, no comunitário, o que percebemos com a recorrência, por parte da educadora, ao termo “aqui”. Trata-se de um desafio na/para a formação das educadoras: sensibilizá-las para entenderem esse território, suas nuances, sua dinâmica de comunidade, de lugar, de relações sociais nas quais elas próprias estão inseridas e como tornar isso conteúdos a serem estudados. Isso implica, também, uma reflexão sobre os diversos conceitos, temáticas e suas relações com as possíveis mudanças d[n]as práticas pedagógicas dessas educadoras.

- colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do campo

“(…) eu aprendi no curso: traz o significado para a vida dele, traz a matemática para a vida dele, traz [...] Então, isso realmente fortaleceu a minha prática” e “(…) o *tempo universidade* era muito prazeroso, era muito bom, realmente contemplava todo o nosso desejo e nossa vontade de aprender, o tempo da universidade era muito bom” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

No planejamento das formações, estudava-se, debatía-se e construía-se jornadas pedagógicas com a intenção de refletir, com as/os educadoras/-es, sobre o hiato que existe entre os conteúdos a serem trabalhados com as/os educandas/-os e a sua materialização na vida delas/deles. Isso corresponde aos objetivos do Programa acerca da formação

continuada de professores, de acordo como o Manual do *Escola da Terra* (2013, p.4): “O objetivo da formação continuada de profissionais da Escola da Terra constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas”.

- novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas

“(…) As atividades de casa também despertou essa questão da comunidade estar presente, que não tinha muito isso na minha prática [...] então, muita pesquisa, conversa com seus pais; então, poder colocar uma atividade [...] não sei, vamos falar sobre o mesmo assunto, matemática: conversam com seus pais, como é que eles fazem isso no dia a dia? Como é que eles vão tentar medir um terreno, como é que eles vão [...] Então, buscar mesmo deles terem uma relação com a família, para eles verem que isso não fica na teoria assim [...] não sei.” e “(…) acho que sempre tentar fazer esse *link* com necessidade, qual é a necessidade deles? Como a gente pode tentar suprir essas necessidades com que a gente tem, mas não pode melhorar a vivência no campo?” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

Esse é um objetivo e, a um só tempo, horizonte da formação das/dos educadoras/es: fazer com que elas/eles possam enxergar com outro olhar a realidade na qual se inserem, como poderão desenvolver seu trabalho na perspectiva de contribuir com a mudança desse cenário (dicotomia imposta pela colonialidade do *saber* da escola rural x a Educação do Campo) e como construir novas práticas pedagógicas que contemplem os princípios da Educação do Campo. Reconhecidamente, não se trata de tarefa fácil. Também não podemos afirmar que a participação no CAP poderá garantir isso, mas é uma possibilidade que necessita do empenho de todos os sujeitos envolvidos nas diversas esferas do Programa e, principalmente, de como isso é apoiado e desenvolvido no *locus* de atuação deles.

- ampliação de perspectivas teórico-práticas

“(…) mas eu tento inovar, colocar minhas ideias em prática sempre, quando posso procuro inovar com meus alunos e acho que, com certeza, influenciou muito, bastante” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

“Sendo bem sincera, eu acho que mudou mais a minha prática, porque eu ainda “(…) como eu adquiri esse conhecimento de que a Educação do Campo é diferenciada, tem toda uma estrutura diferente, ela tem um contexto, ela tem identidade, eu ganhei esse conhecimento” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

“Existem pessoas envolvidas em mudar essa prática, em mudar esse conceito escola do campo, de talvez ser excluída a escola do campo, entendestes? Por alguma razão, mas eu sei que hoje existem pessoas preocupadas em valorizar a escola do campo no geral, como você hoje está fazendo esse trabalho, envolvido na escola do campo, mostrando que a escola do campo tem as suas qualidades, tem as suas [...] como é que eu iria dizer? Tem a sua função. Então, que isso mudou a minha prática, mudou a minha prática de ver, a minha prática,

a minha prática no geral com os meus alunos” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

Todos os conteúdos desses enunciados das educadoras levam-nos a pensar como é importante o momento de estudo sobre a realidade em que se está inserido e a necessidade de conhecer a história campesina pelo próprio povo camponês, na perspectiva da construção de uma *práxis* decolonial, por meio da qual esses sujeitos assumam uma posição de autonomia, de emancipação de sua história em relação ao que foi instituído. Isso pode provocar mudanças nas concepções e nas ações das educadoras, considerado tanto o reconhecimento das características e dos princípios da Educação do Campo e como o reinventar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, concordamos com Freire (1996 p. 44), quando ele afirma que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

- mediação¹²¹ das aprendizagens adquiridas no CAP para sala de aula d[n]o campo

“(…) com certeza é muito bom [...] assim, é um processo que você se sente satisfeita de poder repassar o que você aprendeu, os conhecimentos que você tem e repassar para os pais, para os alunos” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

“(…) a gente tem que ter novidade, então, se eu não tinha nenhuma experiência com a escola do campo, depois do curso eu passei a ter e a passar as coisas que eu aprendia lá a eles [...] “a minha visão foi a responsabilidade tão grande de você ter que aprender a necessidade tão grande de ter que levar, aprender e levar para os alunos” (Sandra Regina Correia Cavalcante, educadora).

“(…) é o cuidado que eles têm com esse trabalho do campo, essa escola do campo, esse jeito que eles lidam com os assuntos, os trabalhos dados, o que ele passa, os conteúdos, [...] assim, a atenção que eles têm em passar esses conteúdos para nós” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

A análise dos conteúdos desses enunciados evidencia a concepção de ensino que permeia tanto a prática pedagógica quanto os momentos de formação no CAP dessas educadoras. Essas ideias de “transferência”, de “repasso”, de “passar conhecimentos/ conteúdos” vai na contramão do que Paulo Freire nos provoca com a Pedagogia da

¹²¹ Caberia aqui toda uma discussão sobre a escolha do termo (mediação), em detrimento de “transposição didática” (Bernstein, 1996 e 1998; Chevallard, 1991), mas, de forma abreviada, concordamos com Lopes (1999), quanto à afirmação de que “transposição” remete mais à ideia de reprodução ou de movimento de transportar de um lugar a outro, sem efetivas mudanças. Para a autora (p.209), “mediação didática”, tomada em sentido dialético, promoveria melhor entendimento do processo de transformação do conhecimento, como “um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas”.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

Autonomia, questionando a função social da docência crítica, que é de ensinar e não a de transferir conhecimento. Isso é difícil para as/os educadoras/-es, mas necessário à prática educativa, principalmente quando se trata das especificidades do campo, cuja tarefa é a de desafiar as/os educandas/-os, em seus conflitos sociocognitivos, a interagir com os conhecimentos reais, concretos e a construir suas próprias compreensões na relação sujeito e sociedade. Assim, concordamos com Freire (1996, p. 52), quando afirma que é preciso saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

- valorização dos saberes locais

“(…) E eu fui entendendo por que o livro era diferente, eu fui entender como trabalhar com os meus alunos de uma forma que levasse os saberes deles para dentro da sala de aula, tudo isso o curso me proporcionou” e “(…) o importante, o interessante era isso, era que a gente via ali na sala de aula, a gente via aquilo que nos tocava, que era a nossa realidade” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

“E aí o curso ajudou a mostrar que é possível valorizar o que ele já tem, a cultura do lugar, e que eles têm uma vida melhor ou eles estão sem essa busca de sempre para sair do campo para evoluir. A gente entendeu que é possível fazer isso aqui, aonde eles estão. E foi bom nesse sentido” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

Mais uma vez, percebemos, nos conteúdos analisados, que a materialização dos princípios da Educação do Campo é imprescindível para a prática pedagógica que se oponha à subalternidade urbanocêntrica. O respeito aos saberes das/dos educandas/-os e ao acúmulo histórico dos sujeitos do campo precisa ser incorporado às práticas pedagógicas das educadoras do campo, para dar sentido à Educação do Campo. A construção do conhecimento é produto do confronto de saberes populares com as diversas ciências, a fim de viabilizar-se a construção de novas possibilidades para uma vida digna. Logo, é condição imprescindível a uma mudança efetiva e para o respeito à identidade camponesa, a valorização dos sujeitos educativos e a reflexão crítica da realidade. É possível perceber que a afirmação da identidade camponesa contribui para a assunção dos povos do campo e para o fortalecimento de sua territorialidade. Mas, essa identidade, nos conteúdos de parte das entrevistas, aparenta revelar uma dificuldade de inclusão das próprias educadoras; parece que elas não se veem nesse território, será que por não residirem nas comunidades em que atuam? Essa questão é bastante discutida junto aos movimentos sociais. Eles defendem a formação de educadoras/-es do campo das próprias comunidades; para além de nelas residirem, que elas/eles se somem às lutas e defesas das garantias por direitos.

UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO: EDUCADORA			
UNIDADE DE REGISTRO	AVANÇOS	LIMITES	SUGESTÕES
UR – 1	Inclusão de aulas-atividade no calendário escolar para viabilizar as formações Política municipal de formação no campo, inclusiva e de disciplinas específicas Reconhecimento das especificidades da Educação do Campo Participação de servidoras efetivas Valorização dos saberes locais Desenvolvimento de outros projetos temáticos Contribuição do Programa <i>Escola da Terra</i> para a política educacional do município	Ausência/fragilidade da temática Educação do Campo na graduação	
UR – 2	Criação da coordenação da Educação do Campo Contribuições do CAP na prática pedagógica e em vivências cotidianas Colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do Campo Acompanhamento contínuo das educadoras do campo Desenvolvimento de outros projetos temáticos na mesma metodologia dos projetos de intervenção sociopolítico pedagógico	Carência de formação da Educação do Campo no Município	Parcerias para formação continuada das/dos educadoras/-es do campo Ampliação do número de educadoras/-es do campo no CAP Aumentar a carga horária do CAP
UR – 3	Construção das identidades profissional e de educadora do campo Novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas Despertar de interesse sobre as políticas do campo Contribuições do CAP na prática pedagógica Valorização da história, da memória e da identidade, mediante construção do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica Participação das famílias na construção do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica Colaboração de cursistas da primeira edição do CAP	Ampliação do tempo comunidade no CA Curto tempo para a apresentação dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica Frustração de expectativa pessoal com relação ao apoio pedagógico Cerceamento de práticas motivado por condições política e contratual	Continuidade do CAP
UR – 4	Ampliação de perspectivas teórico-práticas Construção da identidade da educadora do campo	Curto tempo para desenvolver os projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica	Ampliação do tempo de construção do projeto de intervenção

	<p>Valorização da cultura e da identidade camponesas por meio do CAp</p> <p>Aproveitamento dos saberes locais na construção do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica e nas práticas de sala de aula</p> <p>Reconhecimento da importância da pesquisa</p> <p>Novo olhar sobre a realidade camponesa, subsidiando as práticas pedagógicas</p> <p>Produção de conhecimentos educandas/dos-educadora-pais</p> <p>Desenvolvimento de outros projetos temáticos</p>		sociopolítica e pedagógica
UR – 5	<p>Inovação e enriquecimento pessoal promovidos pela participação no CAp</p> <p>Construção de identidade profissional</p> <p>Contribuição do CAp para experiência com a Educação do Campo</p> <p>Construção do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica a partir de um problema local</p> <p>Comprometimento das/dos formadoras/-es com a Educação do Campo</p> <p>Contribuições do CAp na prática pedagógica</p> <p>Mudanças de perspectivas e de ações da comunidade em relação ao problema do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica</p>	Dificuldade inicial de construção coletiva do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica	
UR – 6	<p>Vivência do CAp proveitosa, gratificante e desafiadora</p> <p>Diálogo com as famílias das/dos educandas/-os quanto aos problemas locais</p> <p>Caráter inovador da formação do CAp</p> <p>Construção do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica com as/os educandas/-os e famílias</p> <p>Diversidade nas áreas de conhecimento no CAp, gerando inovações d[n]a prática</p> <p>Ampliação de perspectivas teórico-práticas</p> <p>Participação na continuidade do CAp</p> <p>Ludicidade nas áreas de conhecimento para aprendizagem</p>	Dificuldade da educação familiar e da comunidade	Interlocução sobre questões disciplinares entre educadora-família, educadora-gestão

	Mediação das aprendizagens adquiridas no CAP para sala de aula		
UR – 7	Inter-relações temáticas na construção do projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica Contribuição do CAP para primeira experiência com a Educação do Campo Mediação das aprendizagens adquiridas no CAP para sala de aula Produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-pais Apropriação dos temas mediante iniciativa pessoal de pesquisa, de curiosidade e da prática Comprometimento das/dos formadoras/-es com a Educação do Campo	Dificuldade no início do CAP Dificuldade inicial de articular as famílias ao projeto de intervenção sociopolítica e pedagógica	Mais empenho/vontade de alguns educadores em aprender mais Mais tempo para o CAP

Quadro 7: Síntese da Unidade de Significação Educadora.

4.4 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO *EDUCAÇÃO DO CAMPO*

Na Unidade de Significação *Educação do Campo* (concepção), notamos, repetidas vezes, discursos acerca da mudança na forma de pensar, de compreender o campo e de sua influência na construção das identidades profissional e de educadora do campo, como também, do novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas:

“(…) dizer o quanto foi importante para mim, como pessoa, ter participado do curso, porque eu aprendi a ver o meu aluno como um ser humano do campo (...) como pessoa e comecei a trabalhar, ver a vida dele, a ver a vida do pai, do avô, de como começou a comunidade. Depois disso, a gente [...] depois que a gente aprende a fazer assim, a gente não quer mais fazer diferente, não é? (..) Eu comecei a ver a educação de uma forma diferente, porque assim, eu não tinha aquela consciência que eu trabalhava numa escola do campo, eu achava que eu trabalhava numa escola de difícil acesso” [...] “depois do curso, eu comecei, mudou totalmente a minha prática [...] “não, eu não trabalho na escola de difícil acesso, eu trabalho numa escola do campo” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

“O curso foi muito bom, principalmente para mudar o conceito que eu tinha de escola rural, escola da terra. Principalmente para, na minha prática, para tentar buscar essa identidade, porque a princípio a gente sempre está querendo que os alunos queiram sair do campo para tentar uma qualificação profissional fora do campo” (...) “sendo bem sincera, eu acho que mudou mais a minha prática, porque eu ainda, como eu adquiri esse conhecimento de que a educação do campo é diferenciada, tem toda uma estrutura diferente, ela tem um contexto, ela tem identidade, eu ganhei esse conhecimento” (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

Percebemos, também, o despertar de interesse sobre as políticas do campo – “E assim, também me deixou uma pessoa mais politizada, eu aprendi a ver melhor a questão política, as questões de políticas para o campo, eu fiquei muito interessada realmente nesse sentido” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora) – e que essa experiência propiciou às educadoras do campo do Município de Igarassu possibilidades de [re]inventar sua [re]construção de conhecimentos, de troca de saberes, de afirmação de sua identidade camponesa, de perceber as especificidades do campo, suas dimensões nas diversas políticas públicas existentes e em outras que ainda estão no processo de tensionamento pela implementação/efetivação de políticas públicas tanto em Igarassu quanto no Estado de Pernambuco e no país. Mas, até que ponto a “nova” forma de pensar, de compreender o campo incide nas diversas práticas pedagógicas e essas em novas formas que refletem/repercutem a/na política municipal de Educação do Campo, considerando a participação do Município nas duas edições do Programa?

UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO [concepção]		
UNIDADE DE REGISTRO	AVANÇOS	LIMITES
UR – 1	Novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas	
UR – 2	Construção das identidades profissional e de educadora do campo	
UR – 3	Construção das identidades profissional e de educadora do campo Novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas Despertar de interesse sobre as políticas do campo	
UR – 4	Construção da identidade da educadora do campo Novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas	
UR – 5	Construção de identidade profissional Novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas	
UR – 6	Construção de identidade profissional	
UR – 7	Apropriação dos temas mediante iniciativa pessoal de pesquisa, de curiosidade e da prática	

Quadro 8: Síntese da Unidade de Significação Educação do Campo

4.5 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO *CURSO DE APERFEIÇOAMENTO*

Com relação à Unidade de Significação *Curso de Aperfeiçoamento*, notamos nos conteúdos das entrevistas:

- novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas

“(...) eu sei que muitas das práticas que eram vividas lá, foram refletidas na escola e coisas que eu sei que não eram feitas na escola e que hoje são feitas, é fruto do, da discussão e do trabalho do *Escola da Terra*” (Andreika A. Amarantes, Secretária de Educação).

“(...) aí a gente tem uma horta na escola, a gente começou plantando alface, as coisas que usavam na merenda, coentro [...] aí, agora, a gente está fazendo um projeto de plantas que curam. Então, a gente começou a plantar ervas que servem para chá; então, isso é um reflexo do curso que eu fiz com muito prazer, sabe? Eu sou muito apaixonada por esse curso” (Aline Cecília de Souza Ferraz, educadora).

“(...) antes elas pegavam livro didático e ia trabalhar, folheava e trabalhava o que tinha dentro do livro e hoje não, através do Programa, elas vão buscar no próprio elemento do campo [...] fazem visitas às propriedades vizinhas da escola, levam os alunos para fazer entrevistas com os moradores, pesquisam com os alunos e junta os familiares. Então, as famílias estão participando junto à escola, que antes não se tinha essa prática” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

“(...) para mim foi muito bom, principalmente para a minha área do dia a dia, que eu já estava também numa escola do campo [...] para mim foi importante, foi inovador, foi uma formação inovadora que eu tinha dificuldade de [...] não conhecia a *Escola da Terra*, e aí, quando eu fiz essa formação, para mim foi abrindo minha mente e aí para mim foi muito importante” (Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

“(...) E aí o curso ajudou a mostrar que é possível valorizar o que ele já tem, a cultura do lugar e que eles têm uma vida melhor ou eles estão sem essa busca de sempre para sair do campo para evoluir. A gente entendeu que é possível fazer isso aqui aonde eles estão. E foi bom nesse sentido” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

Os diferentes conteúdos temáticos denotam a influência do Curso de Aperfeiçoamento na formação das educadoras e nas mudanças de suas práticas pedagógicas e como é importante/enriquecedor os sujeitos educativos refletirem sobre sua prática e [re]pensarem sua *práxis*. Mesmo com as diversidades do campo em Igarassu, de que forma cada educadora pode reinventar sua prática? Acreditamos que no trato do material didático, no enxergar a realidade ao redor da escola de outra forma, no articular pesquisas nas comunidades, na participação familiar nos estudos, enfim, no conhecer os princípios da Educação do Campo, nesse caso, o de “valorização dos diferentes saberes no processo educativo”, e o de possibilitar a materialização deles em diversas realidades. Dessa forma, criam-se fissuras na lógica imposta historicamente de Educação Rural, na forma de ensinar, no construir conhecimentos, nas relações sociais e suas consequências

para os sujeitos que vivem no/do campo e na valorização dos saberes das comunidades nas quais vivem/nas quais estão insertos, [re]construindo-se uma Educação do Campo com dignidade para seus sujeitos. Assim, concordamos com Silva (2006, p.75) que

(...) compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade”.

Nesse movimento, os sujeitos educativos (gestoras, educadoras, educandas/-os) vão se percebendo como produtoras/-es de conhecimentos e compreendendo que a educação é uma produção coletiva, tem uma função social, tem sentido e pode ajudar a nos humanizar e a nos desumanizar, a depender de como ela é pensada e praticada. Partindo dessa compreensão, qual o significado para esses sujeitos que produzem/constroem a política municipal de Educação do Campo? Até que ponto essas compreensões/ações impactam a política municipal de Educação do Campo? Há um reconhecimento por parte da gestão acerca das mudanças em algumas escolas e de como reverberar isso para toda a rede?

- promoção da interdisciplinaridade

“(…) mas tinham as áreas de ciência, tinha a de história, tinha matemática, tinha as dinâmicas que eram muito importantes e que a gente termina inovando (...) porque, a partir do momento que eu comecei a trabalhar a alimentação saudável, não ficou só na área de ciências, foi para a matemática, foi para português [...] aí eu fazia as atividades com as frutas” (Maria Edna de Oliveira Bezerra, educadora).

“(…) uma visão de novas práticas pedagógicas, de novas inovações de atividades, trabalhar o lúdico, trabalhar a questão do espaço dentro-fora, porque não se aproveitava o espaço exterior, tanto na questão da agroecologia, da matemática (...) fazemos ainda caminhadas, onde a gente mostra o que a gente viu no campo, o que a gente pode aproveitar na área de matemática, na área de ciências, tirando da natureza? Então, isso foi muito bom, que abriu esse leque” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

Identificamos, nos conteúdos de alguns recortes das entrevistas, uma preocupação com as atividades de promoção da interdisciplinaridade. Ainda que o Curso de Aperfeiçoamento tenha sido organizado por áreas de conhecimentos, a ideia era a de que as/os participantes pudessem, durante o *tempo universidade*, transitar nas diversas salas de aula e, ao retornarem para seus municípios, durante o *tempo comunidade*, construir possibilidades de vivências desses conhecimentos, de acordo com suas realidades e com os seus diferentes saberes. Sabemos que a Educação do Campo não se limita exclusivamente aos espaços escolares, mas a outros espaços, tempos e sujeitos, na família,

na produção, nas culturas, nos movimentos sociais, logo, o desenvolvimento dessas [inter]relações deve ser considerado no planejamento do currículo, das aulas, para fortalecer a criticidade desses sujeitos quanto ao *estar-sendo* no mundo.

- reedição do Programa *Escola da Terra* como fortalecimento, via Governo Federal, para a Educação do Campo

“(...) então, quando vem programas, projetos como esse, ajudam a gente a ter um norte, de como a gente andar, de como a gente prosseguir, do que fazer, se a gente tá no caminho certo, né?” (Andreika A. Amarante, Secretária de Educação).

“(...) a minha sugestão é que esse projeto continuasse, porque é um projeto muito bonito, gratificante, enriquecedor e que traz experiências para os professores e que ajudam eles também a trazer experiência para a sala de aula” e “foi, além de divertido, foi enriquecedor, a gente aprendeu muito juntos, em equipe, junto com a universidade, Secretaria, a escola, a comunidade. Então, foi um trabalho muito bom, muito enriquecedor e se você me perguntasse, faria de novo? Faria de novo e tentaria melhorar os pontos que eu acho que eu teria como melhorar” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

Para além de ser um consenso entre as participantes, de acordo com os conteúdos das entrevistas, de que a reedição do Programa *Escola da Terra* contribuiu para um novo olhar sobre o campo, para a formação de suas identidades como educadoras do campo e possibilitou uma reflexão crítica sobre suas *práxis*, a gestora destaca-o como “norte em Educação do Campo”/“caminho certo”. Todavia, antes de o Programa ser vivenciado, já existiam os marcos históricos e regulatórios, os fundamentos e os princípios da Educação do Campo, então, como esse conjunto de elementos era compreendido e vivenciado no Município? Até quando a ideia de fomentar projetos e programas como definidores do “que fazer” perdurará, ao invés de promover-se luta coletiva pela construção de políticas públicas de Estado que garantam o direito à educação de qualidade para essa população? Não são as ações conjuntas da gestão e das práticas pedagógicas vivenciadas nas diferentes realidades que determinam o sentido de uma educação na busca da humanização e da emancipação?

- colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do campo e o comprometimento das/dos formadoras/-es com a Educação do Campo

“(...) a formação foi belíssima, foi maravilhosa, uma experiência que a gente [...] que, no caso, eu não tinha e que a gente foi para lá e pôde contar com professores especializados, assim, em passar o assunto, coisas novas que você não sabia, mas que você passou a conhecer durante esse período do curso. Então, para mim foi gratificante, foi enriquecedor, porque você vem com novas experiências para colocar no seu dia a dia, no dia a dia do seu aluno, então para mim foi maravilhoso” e “ (...) o que eu pude ver e ver no curso entre outros alunos, outros professores, é o cuidado que eles têm com esse trabalho do

campo, essa escola do campo, esse jeito que eles lidam com os assuntos, os trabalhos dados, o que ele passa, os conteúdos, assim, a atenção que eles têm em passar esses conteúdos para nós. Então, para mim foi assim, um aprendizado diferente que eu não tinha, mas que eu passei a ver com outros olhares, com outro olhar” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

Mesmo reconhecendo o compromisso, o empenho, a competência da equipe de formadoras/-es do NUPEFEC, responsáveis pela formação no Curso de Aperfeiçoamento, em estimular o fortalecimento da identidade das/dos educadoras/-es do campo, em provocar o debate sobre que campo temos e queremos em Pernambuco e no país, na tentativa de instigar o que Paulo Freire nomeia de “curiosidade epistemológica” entre as/os participantes do Curso, nas trocas de experiências, ainda há resquícios, nos conteúdos das entrevistas analisados, acerca da “transferência de conhecimentos”. Que novo olhar é esse que ora se aproxima da “educação bancária” ora é um grande aprendizado? Isso aponta para a necessidade da formação continuada nos municípios após o término do Programa?

- apropriação e socialização das vivências agroecológicas

“(…) eu sei que algumas práticas vinculadas à agroecologia, que foram discutidas lá e muitas delas foram vividas nas escolas” (Andreika A. Amarantes, Secretária de Educação).

“Justamente na prática pedagógica delas, no dia a dia, eu acho que foi outra visão, é tanto que ela disse: *‘Suzana como esse curso me abriu o horizonte, porque agora faço pesquisa nessa área de campo, na área de agroecologia.’* E aí elas vão buscando elementos para nortear as aulas delas” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

“(…) eu já posso passar para o meu aluno o que eu vi lá, eu posso fazer com que eles vão aperfeiçoando o lado de não poluir, o lado de cultivar” e “(…) escolas da terra onde eu trabalhei sempre tem uma horta, então, a criança passa a dar mais valor aquilo ali, a não poluir, a não usar, plantar, a preservar o seu plantio, muitas vezes de casa a mãe tem; então, eu posso passar para eles algo que eu vi” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

“(…) eu aprendi, assim, a preocupação de ter aquele alimento, a preocupação de cuidar do solo para que aquele alimento cresça para nos satisfazer, para nos beneficiar (...) mas a gente nunca tem interesse de pesquisar, como que nascia, o porquê a gente tinha que cuidar do solo, por que a gente não pode usar o agrotóxico. Da necessidade de saber o que a gente está comendo, então, eu não sabia disso” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

“(…) algumas plantas que a gente descobriu com o conhecimento deles que: *‘Ah, tia, tal planta a gente usa para fazer chá e tal’*. Aí a gente tentou plantar aqui, algumas deram certo, outras não, mas a gente tentou colocar em prática mesmo, assim, essa questão das ervas e das plantas medicinais e tal” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

Nesses fragmentos das entrevistas, temos vários exemplos das vivências agroecológicas desenvolvidas pelas educadoras por intermédio do Curso de

Aperfeiçoamento. Como existem dois projetos de disputa no campo brasileiro, as escolas do campo vêm construindo e defendendo a agroecologia, como sua matriz tecnológica, num projeto de transformação da agricultura, da educação e da escola. Segundo Caldart (2017), a relação da Educação Básica e a agroecologia faz parte do processo de territorialização campesina: “(...) Fazer uma produção agrícola fundamentada no estudo da vida, ecologicamente equilibrada, socialmente justa, economicamente viável e culturalmente adequada é o objetivo que liga agricultura camponesa e agroecologia”. Diante dessas atividades desenvolvidas no Município, quais delas continuam? Surgiram outras ou duraram apenas durante a vigência do Programa?

- [re]conhecimento dos saberes do território e dos sujeitos de direitos

“(...) e aí eu acho que contribuiu não só pra Educação do Campo, mas, acabou alertando e caíndo a ficha que eles são importantes, que é importante a cultura, a valorização, mas, é importante também a educação inclusiva e outras especificidades, que a gente acabou encontrando na rede e que, por conta dessas discussões, a gente acabou hoje tendo essa [...] essa preocupação maior em ver o que é que a gente tem de especificidade no Município como um todo e de trabalhar isso nas escolas” (Andreika A. Amarantes, Secretária de Educação).

“(...) eu fiz meu trabalho voltado a isso, primeiro a resgatar a identidade deles e depois a dizer que eles eram o dono da terra, porque eles estavam ali, eles plantavam, eles davam” e “(...) e fiz questão de conversar, minhas crianças eram que nem essas pequenas da Educação Infantil, mas eu fiz um trabalho [...] assim, de resgatar com eles, assim, a história da comunidade, trabalhei [...] eu tenho esse trabalho, eu resgatei” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

Retomando o debate acerca da universalização do direito à educação, considerando as particularidades e especificidades do campo, temos nos conteúdos das entrevistas o reconhecimento do povo campesino a esse acesso, cabendo ao Estado o dever de garanti-lo, atentando para a dívida histórica que provocaram as desigualdades dos povos do campo, bem como sua heterogeneidade. Para isso acontecer, os sujeitos precisam reconhecer seu território e seu valor, posicionar-se criticamente na construção e na defesa de políticas públicas (não apenas de educação, mas, principalmente, dela) que legitimem seus direitos negados historicamente: “(...) A luta por direitos, portanto, coloca-se como inerente à sociedade do capital, e faz com que a desigualdade no acesso aos direitos se torne fundamento para a demanda por reconhecimento de especificidades históricas que constituem esses sujeitos de direitos” (Molina, 2011, p. 22).

- caráter inovador da formação e contribuições para a prática pedagógica

“(...) mas o campo trouxe para mim essa realidade de conhecer o entorno da escola, tem toda a prática pedagógica clara de estudar (...) e o curso do campo me proporcionou isso, não é? Mesmo estando agora numa escola urbana, eu

conheço o entorno da minha comunidade, eu me envolvi com as pessoas da comunidade e isso é muito bom para a prática na sala de aula [...] trazer significado para aprendizagem do aluno, o curso do campo me ensinou isso” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

“(…) no caso do curso que fizemos, muito bom, muito bom, foi produtivo, assim, o que a gente aprendia levávamos para dentro da sala de aula [...] é difícil, não é fácil, porque a gente vai levar conhecimento, aprendemos e levamos” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

“(…) as atividades eu tento, por exemplo, vou trabalhar matemática, então quais são os elementos que a gente tem aqui que a gente pode usar, o terreno, vamos fazer uma horta, eu tento buscar um pouquinho disso para as atividades propriamente ditas” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

“(…) porque eu não tinha experiência nenhuma e que eu estava lá aprendendo e o curso, ele foi um *up* assim, abriu muita coisa” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

“(…) só foi o ganho, não é? O ganho de participar, de aprender, de socializar [...] também que a gente socializou muito nas aulas práticas (...) E daí, então, a gente começou a fazer um novo trabalho, a partir desse curso, uma nova visão” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

São diversos os exemplos, nos conteúdos das entrevistas, de transformações da prática docente em sala de aula e fora dela – aqui compreendendo essa prática como um dos elementos da *práxis* pedagógica, de acordo com Souza (2009). Os outros elementos que conformam essa concepção como uma ação coletiva institucional são as práticas discente e gestora, na construção de conhecimentos que garantam as condições subjetivas e objetivas do crescimento humano. Nessa perspectiva, há uma aproximação com o sentido da Educação do Campo, visto que ela é pensada a partir de sua especificidade, dos contextos do campo e de seus atores na busca pela humanização. Num conteúdo específico, identificamos que, mesmo a educadora atuando numa escola urbana, sua prática docente foi reinventada por influência desse Curso, que propiciou uma compreensão ampliada acerca da realidade e de sua atuação nela. Talvez esse “caráter inovador” tenha sido provocado nas educadoras pela compreensão dos princípios da Educação do Campo e suas reflexões-ações.

- produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-famílias

“(…) aí quando eu comecei a ir para o curso, foi que eu vi que os professores falavam que para a gente ter uma alimentação boa, produtiva, aí a gente tem que cuidar primeiro do solo. E isso aí eu, na pesquisa, eu não só aprendi, aliás, eu não só passava o que eu aprendia lá, como também aprendia com os meus alunos e pais de alunos” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

“(…) a gente fez, depois, um evento para expor como é que foi o trabalho, conversar com eles [...] teve também pesquisa deles levarem para casa para conversar. Primeiro, para descobrir quais eram as doenças e, depois, para possíveis formas de resolver, de melhorar e tal a saúde deles. Aí teve esse

contato com os pais, tanto na pesquisa, como depois eles vieram para ver os cartazes, as coisas que eles produziram (...) eu percebo uma mudança do discurso, dos pais se sentirem também valorizados, porque, a partir do momento que eles vieram para a escola, eu até ouvi assim de mães: 'Nossa, assim, a primeira vez assim que estão perguntando alguma coisa'. Então eles não tinham muita voz [...] aí quando você pergunta: 'Mãe o que vocês fazem quando a criança está com catapora, por exemplo, no caso? Como é que vocês vão agir e tal?' Aí elas começaram a contar, então elas se sentiram valorizadas de ter um conhecimento empírico que nem sempre ela levou na escola, não é?" (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

Nessa análise, verificamos a valorização dos diversos saberes dos sujeitos (educandas-/os, educadoras, comunidade) no processo educativo que fundamenta um dos princípios da Educação do Campo, mediante a pesquisa, cuja finalidade é envolver os sujeitos educativos com seus saberes historicamente construídos, para compreender melhor sua realidade e nela poder interagir na busca de resoluções de seus problemas. Esse respeito aos saberes, dialogando com os conhecimentos científicos, imprime sentido ao ato de estudar e fortalece laços comunitários, ultrapassando os muros da escola. Freire (1996) afirmava que ensinar exige respeito aos saberes das/dos educandas/-os na relação docência-discência, mas, na Educação do Campo, essa tríade é imprescindível, porque legítima não só a responsabilização pela educação, como fortalece a reconstrução dos modos de vida das comunidades pautadas na humanização do ser humano (conforme preceituado, também, pela PHC).

- desenvolvimento de novos projetos temáticos

"(...) a gente trabalhou a questão do marisco e a questão da argila [...] fazerem (sic) materiais de argila e foi bem legal também, que é uma coisa que a gente tem na comunidade [...] aí eles foram buscar perto da maré, trouxeram para cá, a gente preparou [...] aí fez um *link* com os artesanatos de Caruaru e Mestre Vitalino [...] aí a gente mostrou, aí eles tentaram fazer" (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

"(...) depois que aconteceu todo o projeto, a gente tenta ver o quanto essas escolas participaram, o quanto as tutoras, o quanto as professoras participaram, conseguem desenvolver projetos vinculados, o fortalecimento da identidade local, a valorização do que se produz localmente, o desenvolvimento de novos conhecimentos, até de [...] da busca de tecnologia pra melhoria do que se produz naquela localidade" [...] "então, o *Escola da Terra* fortalece a Secretaria de Educação para ajudar a desenvolver esses projetos" (Andreika A. Amarantes, Secretária de Educação).

Evidenciam-se, nesse caso, olhares distintos sobre o mesmo fato: até que ponto a experiência com o Programa *Escola da Terra* provocou o desenvolvimento de projetos temáticos? Sabemos que há uma dinâmica nos municípios de, a cada ano, trabalhar um tema, mas quem define esse tema? Será que o tema acolhe, de fato, a diversidade das comunidades do campo? Não seria pertinente que as escolas desenvolvessem projetos de

acordo com suas realidades, legitimando as características do território, os modos de produção, fortalecendo as potencialidades de educandas/-os e educadoras/-es, suas identidades, sua história, numa palavra, suas culturas? Esse é um desafio tanto para a gestão quanto para as educadoras, mas que precisa ser enfrentado considerado o necessário protagonismo dos povos do campo e sua influência no desenvolvimento do Município.

Mesmo com vários elementos considerados importantes d[en]o CAp, compreendemos que outros tantos precisam de ajustes, como:

- número reduzido de atividades coletivas, para trocas de experiências

“(…) Então, acho que deveria melhorar essa questão e essa questão da interação que eu estou te falando, assim, de terem mais trabalhos em grupo para a gente trocar experiências com as pessoas de outros lugares, porque é bem rico” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

“(…) “então, mais aulas práticas também para que a gente pudesse vivenciar lá no *tempo universidade*, aulas práticas para que a gente realmente pudesse colocar a mão na massa e ver também lá, entendestes?” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

- descontinuidade do CAp

“(…) “que seja mais, pelo menos com mais dias, porque é pouco tempo para a gente aprender muita coisa, entendeu?” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

“(…) sempre escuto elas falarem que: ‘*Que bom existiu esse curso, porque ele não devia ter parado e sim continuado*’. Aí falou também da questão do tempo que sentiu pouco tempo (...) desse curso que deveria ser mais longo” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

“(…) eu acho que negativo foi ter acabado e não ter continuado. Porque eu acho que a gente precisa fortalecer essa discussão” (Andreika A. Amarantes, Secretária de Educação).

- número reduzido de educadoras/-es do campo

“(…) o curso, assim, foi muito bom para essa estrutura do campo, mas, assim, a quantidade de professores que participaram foram poucos, devido à logística do transporte e também o financeiro” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

Ao analisarmos a Unidade de Significação *Curso de Aperfeiçoamento*, observamos que, a um só tempo e em aparente conflito, uma reorganização do organograma municipal permitiu a instituição de uma coordenação de Educação do Campo, mas os aportes, notadamente os financeiros, não se revelaram suficientes para participação mais efetiva no CAp de educadoras que atuam em escolas do campo de Igarassu. Isso nos leva a questionar como se dará a continuidade desse processo ao término do Programa? De que forma o Município se organizará para garantir a formação continuada em serviço das educadoras do campo?

Como toda experiência na área da educação, em particular a vivência de projetos e programas, sabemos que existem lacunas no processo educativo; por isso, são importantes as avaliações para os ajustes que se fizerem necessários. Ao mesmo tempo, redobra-se a responsabilidade dos diversos sujeitos educativos para garantir não somente o direito à uma educação de qualidade, na forma contextualizada, territorializada, respeitando os espaços, tempos, calendário cultural, trabalho, relações sociais, manifestações artísticas, mas a mudança de compreensão sincrética para a sintética da prática social, como nos afirma Saviani. Como, por exemplo, as educadoras que participaram do Programa estão dialogando com a coordenação de Educação do Campo para continuarem com a formação local? Que meios estão sendo disponibilizados para fortalecer a rede de educadoras/-es do campo no Município? Qual a participação de outros atores, organizações do campo e movimentos sociais, nessa luta? Quando esses sujeitos cortarão o “cordão umbilical” dos projetos e programas institucionais? Como fortalecer a bandeira da política pública do campo nas diversas esferas?

UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO: CURSO DE APERFEIÇOAMENTO [avaliação]		
UNIDADE DE REGISTRO	AVANÇOS	LIMITES
UR – 1	Garantia de participação das educadoras Novo olhar sobre a realidade campestre, subsidiando as práticas pedagógicas Desenvolvimento de outros projetos temáticos Contribuição com o aumento da matrícula Reedição do Programa <i>Escola da Terra</i> como fortalecimento, via Governo Federal, para a Educação do Campo [Re]conhecimento dos saberes do território e dos sujeitos de direitos	Descontinuidade do CAP
UR – 2	Contribuições na prática pedagógica e em vivências cotidianas Novo olhar sobre a realidade campestre, subsidiando as práticas pedagógicas Promoção da interdisciplinaridade Colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do campo	Número reduzido de educadoras/es do campo
UR – 3	Contribuições do CAP na prática pedagógica Tempo universidade Novo olhar sobre a realidade campestre, subsidiando as práticas pedagógicas Reconhecimento e valorização das/dos educandas/-os como sujeito do campo	Tempo comunidade reduzido
UR – 4	Ampliação de perspectivas teórico-práticas	Número reduzido de atividades coletivas, para trocas de experiências

	Valorização da cultura e da identidade camponesas Reconhecimento das especificidades da Educação do Campo Definição temática do projeto de intervenção sociopolítico e pedagógico	Número reduzido de educadoras/es do campo no CAp Questionamentos da garantia de participação no CAp
UR – 5	Inovação e enriquecimento pessoal Contribuição para experiência com a Educação do Campo Comprometimento das/dos formadoras/-es com a Educação do Campo Novo olhar sobre a realidade camponesa, subsidiando as práticas pedagógicas Contribuições para a prática pedagógica	
UR – 6	Vivência proveitosa, gratificante e desafiadora Caráter inovador da formação Diversidade nas áreas de conhecimento, gerando inovações d[n]a prática Ampliação de perspectivas teórico-práticas Participação na continuidade do CAp Mediação das aprendizagens para sala de aula Ludicidade nas áreas de conhecimento para aprendizagem Presenças da coordenação da escola, da gestão municipal e da SEE em etapas do CAp Desenvolvimento de novos projetos temáticos	Número reduzido de educadoras/-es do campo no CAp
UR – 7	Inovação e enriquecimento pessoal Contribuição para primeira experiência com a Educação do Campo Mediação das aprendizagens adquiridas no CAp para sala de aula Produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-pais	

Quadro 9: Síntese da Unidade de Significação Curso de Aperfeiçoamento [avaliação].

4.6 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO *PROJETO* [PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICO E PEDAGÓGICO]

Acerca da Unidade de Significação *Projeto* de Intervenção Sociopolítica e Pedagógica, percebemos nos conteúdos das entrevistas

- a construção do projeto envolvendo escola-comunidade

“(…) algumas plantas que a gente descobriu com o conhecimento deles que: ‘Ah, tia, tal planta a gente usa para fazer chá e tal’. Aí a gente tentou plantar aqui, algumas deram certo, outras não, mas a gente tentou colocar em prática mesmo assim, essa questão das ervas e das plantas medicinais e tal” e “(…) então eles não tinham muita voz, aí quando você pergunta: ‘Mãe o que vocês fazem quando a criança está com catapora, por exemplo, no caso? Como é que vocês vão agir e tal?’ Aí elas começaram a contar, então, elas se sentiram

valorizadas de ter um conhecimento empírico que nem sempre ela levou na escola, não é?” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

“(…) mas aí, quando eu fiz essa formação, minha mente foi abrindo e aí eu terminei fazendo um projeto na escola José Luís, que tinha como tema ‘Alimentação saudável se aprende na escola’ e aí teve como público a escola, junto com os alunos e a comunidade (…) a gente chamou a comunidade, fez reuniões, a gente fez palestras [...] a gente fez apresentações com vídeos, eu fiz apresentação com vídeos” (Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

“(…) e íamos e fazíamos e era muito bom, não só para os alunos, como mães de alunos, toda a comunidade, que abraçaram. Então eu amei, foi muito bom, foi riquíssimo” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

“(…) Com certeza é muito bom, assim, é um processo que você se sente satisfeita de poder repassar o que você aprendeu, os conhecimentos que você tem e repassar para os pais, para os alunos” (Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

Analisamos, nos conteúdos dessa Unidade de Significação/Temática, a importância de construir um projeto que envolva as/os educandas/-os, educadoras/-es, gestão, comunidade, partindo de um problema comum, que é o princípio de existência do projeto, e que, respeitando os saberes que os sujeitos têm e em diálogo com os conhecimentos científicos, propicie a produção, nas diversas linguagens, de sínteses para compor ações na busca da resolução desse problema. Acreditamos que essas vivências possibilitam novas relações entre esses sujeitos, numa relação dialógica escola-comunidade, e influem, assim, na construção de uma sociedade menos desigual. Nessa perspectiva, o que se entende por “princípio da Educação do Campo”? Por que não considerar em outras “divisões/compartimentalizações”, como, por exemplo, a educação urbana, que o sistema “supervaloriza” e que fortalece a segmentação/fragmentação de nossas experiências? Ora, se o que nos une é sermos humanos, por que criamos barreiras, divisões, subdivisões de possibilidades de humanizarmo-nos? Mas, cabe um olhar mais aguçado para saber até que ponto os projetos conseguiram evidenciar as dimensões sócio-políticas nessa intervenção? Por que a dimensão escolar concentrou a maioria das ações? Foi nesse sentido que consideramos a análise, ainda que breve, dos projetos de intervenção sociopolítica pedagógica da segunda edição do Programa, por considerarmos mais um elemento que nos ajuda a compreender as diversas *práxis* pedagógicas vivenciadas nas escolas do campo d[n]o Município.

- elaboração de estratégias para o envolvimento da comunidade

“(…) eu tive que me [...] que fazer um jogo de cintura para reunir a comunidade em momentos que a escola fosse reunir, porque eu gostaria de ter feito reunião com a escola [...] então, aproveitei que teve a festa do Dia das Mães e se reuniu algumas mães [...] então, aproveitei esse momento, conversei com as mães

sobre o projeto, fiz aquele resgate da memória delas, fiz aquela entrevista, fui perguntando. Aí, depois no Dia dos Pais [...] teve um momento do Dia dos Pais, então, eu tive que aproveitar o Dia dos Pais, fui lá, tive uma conversa com os pais, fui resgatando histórias da comunidade, pessoas importantes para eles, como surgiu” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

- interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora

“(...) a gente melhorava aqui, estava sempre pesquisando e estava sempre [...] quando a gente ia para viagem, a gente ia sempre dentro do carro, ia sempre comentando: ‘Oh, na minha, no meu objetivo eu botei isso. Aí o outro fazia: No meu objetivo eu botei isso’. E a gente ia sempre com aquela cumplicidade, aquela [...] juntos assim, dividindo, somando, entendestes? A gente ia sempre somando as nossas experiências de experiências diferentes, que a gente estava vivendo, mas a gente ia dividindo (...) foi, além de divertido, foi enriquecedor, a gente aprendeu muito juntos, em equipe, junto com a universidade, Secretaria, a escola, a comunidade. Então, foi um trabalho muito bom, muito enriquecedor e, se você me perguntasse, faria de novo? Faria de novo e tentaria melhorar os pontos que eu acho que eu teria como melhorar” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

Consideramos, aqui, a importância de os sujeitos educativos compreenderem o funcionamento, as responsabilidades, a importância e o objetivo do Programa *Escola da Terra*, para vivenciarem relações que reinventem, criem novas possibilidades para além de alcance de números, metas. Esse entendimento de conhecer toda a cadeia “produtiva” na qual o sujeito se encontra, é justamente o que o sistema capitalista, tenta, de diversas formas e estratégias, sabotar/negar à classe trabalhadora, quebrar/fragmentar as relações coletivas e alimentar/potencializar o individualismo. Como os municípios darão continuidade a essa reflexão-ação? Quantos municípios de Pernambuco e do Nordeste do país não aderiram ao Programa? Com isso, quantas crianças, educadoras/-es não puderam acessar esse direito? Por quanto tempo elas/eles terão de esperar mais algum projeto/programa para que sejam “alunas/-os”? Indagamo-nos se essas questões não são argumentos convincentes para alimentar a luta por uma política pública de Educação do Campo.

- mudanças de perspectivas e de ações da comunidade em relação ao problema do projeto

“(...) então, mostrando a eles a importância de não poluir esses rios e eu tenho certeza que hoje eles veem isso na comunidade da Jacoca, como eles já veem com um olhar diferente [...] o que faziam, com certeza, hoje eles já não vão mais fazer a mesma coisa. Entendestes? Então, para mim foi difícil, mas gratificante, que eu pude construir junto escola, comunidade, escola do campo esse projeto como prevenir a poluição dos rios, no caso” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

Percebemos na análise desse conteúdo o resultado do projeto de intervenção na mudança das práticas da comunidade em relação aos cuidados com o rio. Isso reflete o entendimento da função social da escola, com a construção/execução coletiva do projeto, na vida das pessoas n[da]quela comunidade e ratifica que é possível a educação contribuir com a humanização das pessoas, quando elas percebem que juntas podem dialogar, estudar, refletir e criar ações para melhorar suas condições de vida. De acordo com Souza (2009, p.30), esse é um exemplo de *práxis* pedagógica, pois trata-se de uma ação “coletiva institucional (discentes, docentes e gestores) na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos”. Se essa *práxis* pode proporcionar um bem coletivo, por que não a disseminar nas demais escolas, do campo e da cidade, no Município? Como torná-la uma prática comum para contribuir com a transformação das relações sociais e o desenvolvimento da cultura? Isso pode ser uma chave para possibilidades de fortalecimento do território campesino.

Nos conteúdos das entrevistas, evidenciaram-se, ainda, várias questões sobre os *limites* vivenciados pelas educadoras na construção dos projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica, como:

- dificuldade inicial de construção coletiva do projeto

“(...) então, o que eu [...] não foi um projeto muito fácil, porque você tem que construir junto com escola, comunidade” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

“(...) “no começo foi difícil, só que tornou mais, assim, mais fácil quando eu comecei a praticar [...] eu acho que quando eu comecei a praticar, quando saiu do papel, aí se tornou mais fácil” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

“(...) primeiro, foi muito difícil [...] foi muito difícil, porque eu tinha que escolher um tema e eu queria contemplar tudo, então, foi muito difícil a escolha do tema, não é?” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

De acordo com Souza (2009), as mudanças de nossas formas de pensar, como processos de construção de conhecimentos, na busca de outra compreensão, interpretação e explicação das realidades (reconhecimento), não é uma tarefa fácil, inclusive quando há a proposição de vivenciar-se uma experiência diferente, de construir *com* e não *para*. A capacidade de emocionar os sujeitos educativos, de agir no interior da escola e de buscar formas de interação com o entorno, para que se possam organizar formas de realizar projetos (reinvenção), é um desafio permanente e que precisa ser alimentado, para garantir

a construção da humanidade dos seres humanos e para que se possa avançar na compreensão de que a “vida pode ser de outra forma”.

- curto tempo para desenvolver os projetos

“(…) eu acredito que a gente poderia [...] aí entra a questão do tempo, talvez tivesse mais tempo para que a gente que participou do curso sentasse com a equipe para apresentar o projeto e para realmente desenvolver: ‘Oh, gente, eu acho que foi muito rápido.’” e “(...) a questão também do projeto no final, que a gente teve que preparar um projeto [...] eu achei o tempo curto para essa parte de colocar a mão na massa, assim, a parte da teoria foi bem legal, mas o tempo para preparar o projeto e desenvolver que foi curto” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

Ainda que o Manual de Gestão do Programa *Escola da Terra* oriente a duração do Curso de Aperfeiçoamento com uma carga horária mínima de 180 horas, em seus períodos formativos (*tempo universidade* e *tempo comunidade*), os conteúdos das entrevistas denotam um clamor por uma carga horária maior desses períodos. Isso nos pode indicar a carência de uma formação inicial específica e de qualidade para as/os educadoras/-es do campo (recaímos, ainda uma vez, na discussão sobre a Licenciatura em Educação do Campo). Pontualmente no que se refere ao desenvolvimento de projetos de intervenção, será que as educadoras receberam o suporte necessário em seus territórios? Somado a isso, e apesar da dificuldade inicial já apontada, pode ter sido a primeira vez que elas se depararam com esse desafio de construir coletivamente projetos dessa natureza. Sabemos que o novo causa impacto (e até resistências) inicial, por isso, entendemos que a execução desses projetos deve perpassar todo o tempo de duração de programas/projetos nos quais se incluam essa prática.

- avaliação do projeto

“(…) bem espacial de conversar assim, com a equipe do professor, que a gente: ‘Vocês acharam que foi legal, que a gente conseguiu alcançar os objetivos?’ Bem espacial (...) aí merecia sentar [...] vamos avaliar o que a gente fez, o que pode melhorar, deu certo, não deu certo?” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

“(…) eu acho que eles deveriam fazer mais vezes [...] mas eu acho que eles têm, sim, que abraçar isso aí, procurar fazer mais e, assim, cobrar mais dos professores, para que isso não seja só uma coisa para ficar no papel [...] eles têm sim que cobrar que o projeto seja feito e que ele seja praticado” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

Esses fragmentos de entrevistas denunciam, de um lado, que a avaliação dos projetos aconteceu de forma fragmentada e, de outro, que há necessidade de uma cobrança mais efetiva da gestão quanto à atuação das/dos participantes do Programa, “para que isso não seja só uma coisa para ficar no papel”. A avaliação é uma questão complexa em

qualquer etapa do trabalho educativo, e não seria diferente para um grupo recém-formado e com prazo definido para terminar um projeto, no entanto, ela deve ser constitutiva do processo de [re]construção das ações, na perspectiva de suplantar o caráter tradicional/colonial do saber. Como os projetos são uma construção coletiva, a prática avaliativa deveria ser compreendida como contínua, sistemática, participativa, na perspectiva da gestão democrática, a fim de apontar as mudanças que se fizerem necessárias ao percurso formativo, com foco na crítica da realidade.

- reconhecimento da necessidade de participação da gestão e de diálogo para contribuir com o trabalho educativo na relação família-escola / frustração de expectativa pessoal com relação ao apoio pedagógico

“(...) eu encontrei alguns entraves, sabe?” e “o *tempo comunidade* era muito difícil, eu não encontrei o apoio que eu achava que eu iria encontrar, o necessário até” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

“(...) mais ampla, principalmente com a gestão [...] a gestão, porque o professor como não tem tanta autonomia de resolver algumas coisas [...] e talvez a gestão tendo esse conhecimento ia facilitar, até dos pais virem e de ter essa [...] essa interação. Então, a gestão tem que participar” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

Os conteúdos desses fragmentos de entrevistas permitiram-nos perceber uma ausência ou um distanciamento da gestão quanto ao apoio ao corpo docente. Isso é preocupante, pois, de acordo com Souza (2009, p. 62), trata-se de um polo de complexidade da *práxis* que, se não for vivenciado, poderá comprometer a construção dos conhecimentos ou a sua função maior que é a própria construção da humanidade do ser humano, isto é “(...) de subjetividades dialogantes, críticas, capazes de contribuir com a conformação de outras relações sociais; portanto, de organizar a economia (o trabalho), de exercer o poder e funcionar as instituições de novas formas sob outros valores”. Mas se, no Município, existe uma coordenação de Educação do Campo, de que ordem (burocrática, econômica ou outra qualquer) são as forças que obstaculizam esse processo? O que fazer para evitar isso e gerar um envolvimento nos polos de complexidade?

UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO: PROJETO [INTERVENÇÃO SOCIOPOLÍTICO E PEDAGÓGICO]		
UNIDADE DE REGISTRO	AVANÇOS	LIMITES
UR – 1		
UR – 2	Atendeu as necessidades das escolas Desenvolvimento de outros projetos temáticos com a mesma metodologia	
UR – 3	Valorização da história, da memória e da identidade da comunidade	Dificuldade inicial de construção do projeto

	Elaboração de estratégias para o envolvimento da comunidade Participação das famílias na construção do projeto Colaboração de cursista da primeira edição do CAp	Ampliação do <i>tempo comunidade</i> Frustração de expectativa pessoal com relação ao apoio pedagógico Cerceamento de práticas motivado por condições política e contratual Curto tempo para a apresentação dos projetos
UR – 4	Aproveitamento dos saberes locais na construção do projeto e nas práticas de sala de aula Reconhecimento da importância da pesquisa Produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-pais	Curto tempo para desenvolver os projetos Falta de participação da gestão municipal na construção dos projetos Avaliação superficial dos projetos
UR – 5	Construção do projeto a partir de um problema local Construção do projeto envolvendo escola-comunidade Interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora Mudanças de perspectivas e de ações da comunidade em relação ao problema do projeto	Dificuldade inicial de construção coletiva do projeto
UR – 6	Diálogo com as famílias das/dos educandas/-os quantos aos problemas locais Construção do projeto com as/os educandas/-os e famílias Mediação dos conhecimentos para pais e educandas/-os Interdisciplinaridade	
UR – 7	Inter-relações temáticas na construção do projeto Produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-pais Apropriação dos temas mediante iniciativa pessoal de pesquisa, de curiosidade e da prática	Dificuldade no início do projeto Dificuldade inicial de articular as famílias ao projeto

Quadro 10: Síntese da Unidade de Significação Projeto de Intervenção Sociopolítica e Pedagógica

4.7 UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO *REALIDADE ESCOLAR*

Quanto aos conteúdos das entrevistas na Unidade de Significação *Realidade Escolar*, pudemos observar aspectos, como:

- a valorização dos saberes das famílias e das/dos educandas/-os

“(…) eu percebo uma mudança do discurso [...] dos pais se sentirem também valorizados, porque a partir do momento que eles vieram para a escola [...] eu até ouvi assim de mães: ‘*Nossa, assim, a primeira vez assim que estão perguntando alguma coisa*’” (Hellen Caroline R. Pinto, educadora).

“(…) se eu disser para você que a educação familiar [...] que entra também nessa parte de alimentação saudável, que eles estavam um pouco assim, sem saber, e daí depois desse projeto alguns chegavam para mim e dizia: ‘*Edna*’

realmente você está certa, a gente tem que trocar o salgadinho por uma fruta”
(Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

- valorização da cultura local

“(…) isso o curso do campo me proporcionou, porque quando eu passei a ver o meu aluno como sujeito do campo, como pessoa, e comecei a trabalhar, ver a vida dele, a ver a vida do pai, do avô, de como começou a comunidade” (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

Os princípios da Educação do Campo são sustentáculos para a organização do projeto político-pedagógico das escolas do campo; sendo assim, a valorização dos diferentes saberes no processo educativo é condição imprescindível para garantir um diálogo com/entre as áreas de conhecimento e uma participação ativa das famílias na relação escola-comunidade. Essa relação poderá, por sua vez, garantir uma materialidade na vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, porque ela não se limita ao espaço geográfico e, sim, aos elementos socioculturais que conformam os modos de vida desses sujeitos. O enriquecimento das experiências de vida poderá ser uma possibilidade de [re]construção dos modos de vida calcados na ética, na esperança e em novas relações sociais, comungando com a ideia de construção da compreensão sintética da prática social de Saviani.

- mudanças de ações em relação ao problema do projeto

“(…) diferenciou a aprendizagem, com certeza. E até eles, pequenos, mas eles chegam ‘*Oh, tia... [..] quando o coleguinha está comendo, lanchando: ‘Oh, tia, salgadinho não é bom não, né, para a saúde não?’*’ A fala deles. ‘*Não, né tia? Melhor uma fruta*’. Ai um traz a fruta” e “(…) já é uma aprendizagem, um aprendizado para eles, por serem pequenos os de 4 anos, eles já têm uma aprendizagem em relação a isso [..] então, eu acho que evoluiu e muito essa formação” (Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

“(…) então, mostrando a eles a importância de não poluir esses rios e eu tenho certeza que hoje eles veem isso na comunidade da Jacoca, como eles já veem com um olhar diferente [..] o que faziam, com certeza, hoje eles já não vão mais fazer a mesma coisa” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

Os conteúdos desses fragmentos de entrevistas apontam para a possibilidade de estimular a capacidade criativa dos sujeitos educativos, a fim de que eles criem, coletivamente, novos espaços de convivência social, mediante uma educação que fortaleça a emancipação humana. Notamos que houve uma reflexão-ação dos sujeitos envolvidos nessa experiência diante do problema estudado, das novas relações construídas, das atitudes e dos valores exigidos, dos comportamentos que também devem incidir sobre a dimensão institucional, com o propósito de romper com a lógica perversa das colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser*. Tudo isso sugere, inclusive, a retomada

da indagação: se temos exemplos de que é possível essa mudança, por que não a promover nas demais escolas do campo ou em toda a rede?

- mudança da prática e de socialização

“(...) antes elas pegavam livro didático e ia trabalhar [...] folheava e trabalhava o que tinha dentro do livro e hoje não, através do Programa, elas vão buscar no próprio elemento do campo [...] materiais que subsidiam as aulas delas [...] fazem visitas às propriedades vizinhas da escola, levam os alunos para fazer entrevistas com os moradores, pesquisam com os alunos e junta os familiares. Então, as famílias estão participando junto à escola, que antes não se tinha essa prática (...) Só foi o ganho, não é? O ganho de participar, de aprender, de socializar também que a gente socializou muito nas aulas práticas” (Suzana de Lima Ferreira, tutora).

“(...) com certeza, eu falei que daí, a partir desse projeto aí, foi quando eu digo [...] é muito importante, assim, inovar, ter ideias novas, sempre que a gente pode e sempre estar inovando as ideias a partir desse projeto” (Maria Edna de O. Bezerra, educadora).

“(...) que foi a minha visão [...] eu nunca tinha [...] eu não sabia que, apesar de ser professora tanto tempo, mas eu nunca tive a curiosidade de saber como é que os alimentos vinham e da necessidade de cuidar do solo [...] a minha visão foi a responsabilidade tão grande de você ter que aprender [...] a necessidade tão grande de ter que levar, aprender e levar para os alunos” (Sandra Regina C. Cavalcante, educadora).

Ficam evidentes, nos conteúdos desses recortes das entrevistas, exemplos de mudanças d[n]as práticas das educadoras promovidas pela experiência coletiva vivenciada no Programa. Para além dos conhecimentos disciplinares, para além dos muros da escola, há um novo olhar de [re]conhecimento do território camponês como conteúdo educativo, com sua problematização e com o aguçamento da criticidade dos sujeitos educativos, no sentido de intervir na realidade e de tentar diminuir a desigualdade social imposta por um sistema que suga os nutrientes da natureza em prol de sua mercantilização, de poder e de desumanização. Os povos do campo têm o direito de ter acesso aos conhecimentos construídos historicamente, para, também com eles, fortalecer suas lutas e bandeiras. Para que isso ocorra, é fundamental uma educação que contribua com a construção de conhecimentos críticos sobre as diversas realidades do campo e com projetos de intervenção sociopolítica que melhorem a qualidade de vida material e simbólica desses povos.

UNIDADE DE SIGNIFICAÇÃO: REALIDADE ESCOLAR		
UNIDADE DE REGISTRO	AVANÇOS	LIMITES
UR – 1		
UR – 2	Mudança da prática e de socialização Permanência/continuidade na rede municipal	
UR – 3	Adequação de linguagens Interação educadora-educandas/os	

	Respeito às realidades sociocultural e linguística das/dos educandas/-os	
UR – 4	Valorização dos saberes das famílias e das/dos educandas/-os	
UR – 5	Valorização da cultura local	
UR – 6	Mudanças de ações em relação ao problema do projeto	
UR – 7	Mudanças de ações em relação ao problema do projeto	

Quadro 11: Síntese da Unidade de Significação Realidade Escolar

As análises dos conteúdos das entrevistas, considerada cada uma das unidades de significação/temática, propiciaram a percepção de que as educadoras compreenderam, tanto do ponto de vista histórico quanto do crítico, e vivenciaram, em certas situações, os cinco momentos do método histórico-crítico, mediante o reconhecimento de que outro campo é possível, a construção de novos conhecimentos e as mudanças em suas práticas pedagógicas, visando sempre à efetiva construção de outra Educação do Campo no Município de Igarassu. Dessa forma, essa educação, além de forjar sujeitos educativos contemporâneos à sua época, promove uma nova cultura de humanização do território camponês. Elas (análises dos conteúdos) também nos revelaram como as educadoras pensam e interpretam suas ações no interior e a partir das realidades vividas, compartilhando seus anseios, crenças, aspirações, conquistas, dificuldades, valores, atitudes, avanços e limites (na verdade, tudo o que as torna humanas).

Por fim, percebemos, amparados pelo processo histórico-crítico, que é fundamental o reconhecimento da identidade dos sujeitos do campo como atores de sua história – algo perceptível nas unidades de significação “Educação do Campo”, “Educadora” e “Realidade Escolar” – e que o fortalecimento de seus saberes e de seus modos de [re]produção de vida e a sua emancipação, na perspectiva de construir uma consciência crítica da realidade e de sua atuação na transformação da sociedade, poderão ser viabilizados por uma educação que, conforme já afirmado, abarque não apenas a apropriação de conhecimentos, mas promova a articulação deles com a vida d[n]o campo e com uma realidade social mais ampla.

Conceber a análise desses conteúdos não foi tarefa das mais simples e reconhecemos que, talvez, a crítica lida tantas vezes a pesquisadoras/-es outras/outros que se propuseram, como nós, a lidar com os princípios da Análise de Conteúdo e que não foram bem-sucedidas/-os em sua empreitada, tratando tão somente na superfície as inferências possíveis de/em um enunciado textual, incida também sobre esta pesquisa. Se isso ocorrer, não será, no entanto, por não termos entendido que trabalhar com a análise

de conteúdo/temática implica descobrir núcleos de sentido que caracterizem (e tomem parte da) a comunicação e que, em função de sua presença ou sua recorrência, poderão significar algo para o objetivo analítico proposto (MINAYO, 2016, p. 78). As unidades de significação/temáticas que elegemos significaram algo para nós.

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Nosso intuito com esta pesquisa foi o de analisar as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras de escolas do campo do Município de Igarassu que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores/-as de Escolas do Campo e Quilombolas (segunda edição do Programa *Escola da Terra*), realizado no *campus* do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, no ano de 2016. Utilizamos, para esse propósito, do método do estudo de caso e das técnicas da Análise de Conteúdo tanto para lidar com enunciados de entrevistas realizadas com essas educadoras e com gestoras da Secretaria de Educação de Igarassu (secretária e coordenadora/tutora), que ora apontassem para possíveis mudanças d[n]a práxis pedagógica (educadoras) ora sinalizassem o que é possível ou desejável conseguir-se por meio da política educacional para o campo no Município (gestoras), quanto para avaliar em que sentido e até que ponto a participação no processo formativo do Curso de Aperfeiçoamento colaborou/tem colaborado para uma (mudanças) e outra coisa (construção de políticas educacionais d[n]o campo).

Com a recorrência às nossas próprias vivências em formações de educadoras/-es do campo, com a revisão atenta de estudos sobre as (inter)relações rural e campo, as políticas públicas d[n]a Educação do Campo e o Programa *Escola da Terra* e com os subsídios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Educação Popular, pudemos afirmar que a participação das educadoras no Curso de Aperfeiçoamento foi imprescindível para compreenderem que o campo é um espaço em disputa; que a educação é uma forma de intervir no mundo, portanto ideológica, e que se conforma como prática social; que sua condição profissional requer uma reflexão crítica; que sua atuação requer o envolvimento de outros sujeitos educativos (educandas/-os, gestoras/-es, comunidade); que é necessária uma formação continuada específica para a atuação em escolas do campo; que se respeitem os diferentes saberes, experiências, vivências no processo educativo; que os problemas das realidades do campo são potenciais conteúdos educativos, que podem e devem fazer parte da construção do currículo; que é preciso problematizar sua própria condição de pertencimento ao campo; que podem reivindicar participação efetiva na construção das políticas educacionais para o campo no Município; e que podem contribuir com a humanização/desumanização do ser humano.

Entendemos como igualmente imprescindível (inclusive para a materialização desse método histórico-crítico) que as educadoras se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias, afinal a Educação do Campo surge das vivências, das experiências, do

constructo da Educação Popular. Isso ficou evidenciado na dimensão *limites* das unidades de significação “Gestão” e “Curso de Aperfeiçoamento”, que têm reflexos diretos na formação da identidade profissional das educadoras do campo e, por consequência, em suas práticas pedagógicas e sugerem um esforço de superação desses limites, na perspectiva de vivenciar os princípios da Educação do Campo e, como nos afirma Saviani (2012, 2013), criar um movimento de partir da prática social como *ponto de partida* e ir até a prática social como *ponto de chegada*. Como a referência teórica basilar de Saviani é a compreensão marxiana acerca de forças produtivas de uma sociedade e os meios de produção que fazem parte dessas forças produtivas, esse entendimento é condição primeira para que as educadoras do campo possam refletir sobre seu território de atuação e construir coletivamente alternativas ao modelo imperativo vigente em nossa sociedade.

No que se refere à educação, área estratégica para a expansão dos interesses do capital, temos a reforma do Ensino Médio, impondo a lógica gerencialista à gestão escolar, e o currículo neotecnista; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com intenção de invisibilizar a Educação do Campo; o corte nas bolsas de indígenas, quilombolas e pessoas de baixa renda, dificultando o acesso e a permanência no Ensino Superior; a redução do orçamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o índice médio de 20% de homens e mulheres no campo analfabetas; e o fechamento de 37 mil escolas no campo nos últimos dez anos. Então, esse é o terreno [im]posto por esse modelo em nossa atualidade e que não pode passar despercebido por aquelas/-es que atuam na Educação do Campo. São essas forças que obstaculizam, mas não ultimam uma ação contra-hegemônica dos povos do campo.

Partindo da ideia de que a função social da educação é a humanização do ser humano, na educação escolar é mediante as atividades pedagógicas que se criam situações sistematizadas para a superação de condições alienadoras instituídas historicamente na/pela sociedade. Torna-se um grande desafio para as educadoras definir o objeto de estudo e as condições em que ele será ensinado no contexto escolar e, se elas não tiverem uma formação específica, que contemple a diversidade e os princípios do campo, problematizando a(s) realidade(s) d[n]ele, dificilmente construirão condições de uma humanidade emancipada.

Dessa forma, notamos, com a análise das unidades de significação “Gestão”, “Educadora”, “Educação do Campo”, “Curso de Aperfeiçoamento”, “Projeto de Intervenção Sociopolítico e Pedagógico” e “Realidade Escolar” que, além de ser um direito, é necessário garantir uma formação continuada e permanente para as/os

trabalhadoras/-es da Educação do Campo; a construção do currículo enraizado nas diversidades camponesas; a vivência dos princípios da Educação do Campo; o fortalecimento e a troca dos diversos saberes na relação escola-comunidade-movimentos sociais; a construção de projetos de intervenção social aliados às potencialidades locais; a valorização das manifestações artísticas e da cultura camponesas; o novo olhar das/dos gestoras/-es para a Educação do Campo; a formação de projetos políticos pedagógicos de acordo com a realidade camponesa; a criação de uma rede de socialização/troca de experiências entre as/os educadoras/-es do campo; a propagação da agroecologia nas escolas do campo; a construção de políticas públicas para a Educação do Campo (em todos os níveis e modalidades) à proliferação de projetos/programas; e a efetivação do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Ainda em relação aos *limites* nas unidades de significação, identificamos a relação das educadoras do campo à sua vinculação profissional; a necessidade de formação continuada e específica para as educadoras do campo; a descontinuidade do Programa *Escola da Terra*; a colaboração parcial aos municípios por parte da Secretaria Estadual de Educação; a não priorização ou a falta de investimentos em políticas públicas para a Educação do Campo; o número reduzido de educadoras do campo no Curso de Aperfeiçoamento; o desprestígio da Educação do Campo em relação à Educação Urbana; a ausência de espaços de partilha de saberes construídos no Curso de Aperfeiçoamento; e o curto tempo para desenvolver os projetos de intervenção sociopolítico e pedagógico.

Acerca dos *avanços* identificados nas unidades de significação, notamos a priorização da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Igarassu; o novo olhar sobre a realidade campesina, subsidiando as práticas pedagógicas; o desenvolvimento de novos projetos temáticos; a interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora; a construção das identidades profissional e de educadora do campo; as contribuições do CAP na prática pedagógica e em vivências cotidianas; a colaboração da universidade na formação das/dos educadoras/-es do campo; a ampliação de perspectivas teórico-práticas; a valorização dos saberes locais; a promoção da interdisciplinaridade; a apropriação e a socialização das vivências agroecológicas; o [re]conhecimento dos saberes do território e dos sujeitos de direitos; a produção de conhecimentos educandas/-os-educadora-famílias; a construção do projeto envolvendo escola-comunidade; e as mudanças de perspectivas e de ações da comunidade em relação ao problema do projeto.

Tudo indica que existe, por parte das educadoras entrevistadas, uma compreensão não apenas sobre a importância das formações e dos reflexos delas em suas práticas pedagógicas, mas de posições social e política sobre elas, visto termos observado discursos de reconhecimento das necessidades do enfrentamento e de superação dos sistemas educacional e econômico vigentes. Essa assunção à prática sintética indica-nos que é possível construir ações decoloniais do *poder*, do *saber* e do *ser*. Entender as dimensões que compõe a *práxis* pedagógica permitirá às educadoras atuar de forma mais crítica e criativa nos processos educativos, fortalecendo a perspectiva de que a escola pode e deve cumprir suas funções política e social na sociedade/comunidade onde está inserida.

Não se trata, em nossa opinião, de um mero elencar desses *avanços e limites* (como, talvez, possa sugerir as relações de parágrafos anteriores), mas sim, de um lado, de reconhecer (agora respaldado por enunciados das entrevistas analisadas no capítulo 04) a necessidade de discussões constantes sobre os problemas da formação de educadoras/-es do campo (não apenas as/os do Município de Igarassu) e a emergência de revisão das bases constitutivas dos programas e das políticas públicas que norteiam (e afetam) essa formação e, de outro, as próprias críticas a ela que, via de regra, têm-se pautado em aspectos decalcados da problemática educacional do campo como um todo – essas críticas costumam recair sobre um aspecto (como o enfoque tradicional de formação; os fundamentos, os processos e as estratégias de formação; a formação conteudista desses/as professores/as; o trabalho com a multisseriação etc.), em detrimento de questões que desnudam a realidade, as identidades¹²² social/profissional e os verdadeiros compromissos com a mudança que a educação em escolas do campo requer.

A história da luta por uma Educação do Campo pública, gratuita, de qualidade e com gestão pública, sempre esteve alicerçada nos princípios da democracia, do projeto popular de sociedade e sendo impulsionada pelos movimentos sociais contra a mercantilização da natureza e as diversas formas de exploração da força de trabalho. Para

¹²² Ainda que em nossas considerações (quase) finais, parece-nos pertinente [re]afirmar o conceito de identidade em nossa pesquisa como reconhecimento que cada um tem de si mesmo e que, de alguma forma, reflete e é reflexo de uma identidade social – tanto a identidade individual quanto a social são partes do conjunto de interesses e de convenções firmadas *por* e *para* um grupo e *por* e *para* cada membro dele. A identidade corresponde a realizações sociais determinadas, por razões de naturezas diversas, pelo coletivo e que implicam um trabalho simbólico desse coletivo *em* sua e *com* sua cultura. Cada membro de um grupo social – ser, a um só tempo, uno e multifacetado – permanece e muda, sem deixar de saber quem é e como é. Como afirma uma das educadoras de Igarassu: “Então, para mim foi assim, um aprendizado diferente que eu não tinha, mas que eu passei a ver com outros olhares, com outro olhar” (Lucineia Ferreira da Silva, educadora).

isso, a educação é uma dimensão estratégica que visa a fortalecer os sujeitos educativos a compreenderem a prática social e sua intervenção nela, baseados na ética, no diálogo, em princípios como o respeito aos diversos saberes, à produção e reprodução da vida, à organização coletiva, à afirmação da agroecologia, à história, à cultura e à formação da classe trabalhadora camponesa.

Graças à resistência e persistência dos movimentos sociais do campo (quilombolas, indígenas, MST, CPT, FETAPE, entre outros), já existem algumas experiências no Brasil e em Pernambuco em que houve uma preocupação em considerar as diversidades, especificidades, heranças, tradições dos povos do campo na construção do currículo que foram incorporadas nas redes de educação formal, tornando a escola prazerosa e com sentido para todos os sujeitos educativos. Conhecendo novas tecnologias alternativas, refletindo sobre o uso de agrotóxicos nas plantações, resgatando culturas nativas, como as sementes crioulas, organizando feiras orgânicas e tudo isso sendo pesquisado, estudado, refletido nas escolas, diminui-se o hiato entre o que é estudado e o que se vive, ao mesmo tempo em que se amplia e fortalece a “leitura de mundo” proposta por Paulo Freire.

Compreendemos que o campo pernambucano é muito diverso, possui muitas singularidades, ao mesmo tempo semelhanças/afinidades que conformam a riqueza de sua identidade, esse entendimento é imprescindível para a atuação das/dos educadoras/-es do campo que estão comprometidas/-os com a construção de *outro* campo possível no Estado. Diante disso, propomos a criação de uma Rede de Educadoras/-es do Campo do Estado de Pernambuco, para trocas de experiências, estudos, reflexão crítica da realidade, vivências agroecológicas, articulação e organização como categoria, construção de projetos emancipatórios, fortalecimento das identidades dos sujeitos educativos, incidência nas políticas públicas (nas três esferas), fortalecendo a cultura popular e o território camponês, enfim, construindo coletivamente alternativas epistêmicas à colonialidade que poderão [re]inventar novas *Práxis Pedagógicas* e construir um *outro* campo e, por conseguinte, uma *outra* sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Princípios Pedagógicos da Educação do Campo e o Currículo da Educação de Jovens e Adultos do Campo**: discurso e prática. Tese (Doutorado em Educação), Universidad Del Mar, Región de Valparaíso, Chile, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70 LDA/Almedina Brasil, 2016.

BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Decreto nº 311, de 02 de março de 1938. Associa a Delimitação de Zonas Rurais e Urbanas aos Municípios, Cidades e Vilas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0311.htm. Acesso em 14 de janeiro de 2018.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a Alfabetização Funcional e a Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 19/12/1967, página 12727 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-norma-pl.html>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá Outras Providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 agosto 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17 de janeiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Resolução CNE/CEB nº1. Brasília: SECAD/MEC, 03 de abril de 2002.
BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007 (Cadernos SECAD, n.2).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra**/Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Brasília, 2013a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em 10 de outubro de 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. **Escola da Terra**. Brasília: SECAD/MEC, 03 out., 2013b.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

_____. Poder Executivo. Lei n. 12.960, de março de 2014. Dispõe sobre o Fechamento de Escolas Rurais, Indígenas e Quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de mar. 2014. Seção 1, p. 1.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

CALDART, Roseli. A Escola do Campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 67-97.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli. Licenciatura em Educação do Campo e Projeto Formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011, p. 95-122.

_____. **Agroecologia nas Escolas do Campo**: construção do futuro feito à mão e sem permissão. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/02/06/agroecologia-nas-escolas-do-campo-construcao-do-futuro-feita-a-mao-e-sem-permissao.html>. Acesso em 18 de janeiro de 2019.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE/CEB. Resolução CNE/CEB 1/2002 (9 de abril de 2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 32.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO 2, 2004, Luziânia. **Por uma Política Pública de Educação do Campo**: texto base. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 1-10.

_____. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p.746-750.

FERNANDES, Bernardo Mançano *et al.* **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008 (NEAD Especial, 10).

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. Manifesto à Sociedade Brasileira. Disponível em: <http://www.cch.unimontes.br/edocampo/index.php/14-noticias/85-manifesto-do-forum-nacional-de-educacao-do-campo-fonec>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.77- 108.

_____. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALCERAN HUGUET, Montserrat. La Novedad de lo Postcolonial. *In*: _____ **La Bárbara Europa**. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de Direito**: reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, Coordenação de Geografia. **Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. Disponível em: <<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>>. Acesso em 26 de março de 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um Quarto de Século de Construtivismo como Discurso Pedagógico Oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara/SP, 2011.

_____; MARTINS, Lígia. **Programa Escola Ativa**: uma análise crítica. Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/programa_>. Acesso em 07 de março de 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um enfoque Vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, Autores Associados, 2013a.

_____. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). Prólogo. Giro Decolonial, Teoría Crítica y Pensamiento Heterárquico. **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. Desobediência Epistêmica: a opção e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, Língua e Identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Campo - Políticas Públicas - Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. Possibilidades e Limites de Transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Orgs.) Educação do Campo. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 1, n. 1, nov. 1981. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.1>. Acesso em 16 de fevereiro de 2019.

_____; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 324-331.

MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo – reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

_____. (Orgs.). **Educação do Campo – políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo (Org.) **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**.

Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278.

_____. Colonialidad y modernidad-racionalidad. *In.*: PALERMO, Zulma e QUINTERO, Pablo. **Anibal Quijano**. Textos de Fundación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2014, p 60-70 (Colección El Desprendimiento).

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. Formação Humana e Práticas Educativas Escolares no Campo: reflexões à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. *In.* BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 114-132.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Antecedentes, Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. *In.*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Memória da Educação).

_____. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In.*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p. 16-43.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas em Escolas do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo. Amargosa/BA, 2016.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular**: refundamentação e vigência no discurso latino-americano. Jundiá, Paco Editorial, 2016.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à Flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In.*: MOLINA, Mônica Castagna *et al* (Orgs.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. **O Pensar e o Fazer das Práticas Pedagógicas da Educação Básica do Campo.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **E a Educação quê??;** a educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: Bagaço, 2004.

_____. **E a Filosofia da Educação: quê?** A reflexão Filosófica na Educação com um Saber Pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço, 2006.

_____. **E a Educação Popular quê??;** uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: NUPEP/UFPE, Bagaço, 2007.

SOUZA, João Francisco de; NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete (Orgs.) **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo,** Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, p. 571-578.

_____; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In.* Candau, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para que participe da pesquisa [Entre]Tecendo Olhares sobre a Educação do Campo: avanços e limites do Programa *Escola da Terra* no Município de Igarassu – uma análise histórico-crítica. Por favor, leia com atenção as informações contidas no Termo abaixo, antes de dar seu consentimento para participar dela.

Os dados coletados em sua participação serão sigilosos e seu nome não será identificado, a fim de manter sua privacidade, a menos que autorize, por tratar-se de uma pesquisa que também lida com as concepções de identidade e de pertencimento ao campo, o emprego dele (ressalta-se o respaldo legal para uma eventual não autorização). Esses dados serão guardados em local seguro, por pelo menos 5 (cinco) anos, pelo pesquisador responsável e a divulgação dos resultados da pesquisa será feita de forma a não identificar as/os participantes dela (à exceção de autorização expressa e que poderá ser revogada a qualquer momento).

Destacamos, ainda, que a/o participante da pesquisa não obterá benefícios pessoais ao participar dela, posto que essa participação é livre e voluntária, mas contribuirá para a revisão e o desenvolvimento do tema estudado; que essa/esse participante terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a si mesmo; e que essa/esse participante não terá nenhuma despesa, assim como não receberá nenhuma remuneração por participar da pesquisa.

Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou o orientador da pesquisa pelos seguintes meios:

- Rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos, Recife/PE
- Telefone (81) 3073-6556
- E-mails: rigoarantes@yahoo.com.br (pesquisador) e moises75@hotmail.com (orientador).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
<p>Título do projeto: [Entre]Tecendo Olhares sobre a Educação do Campo: avanços e limites do Programa <i>Escola da Terra</i> no Município de Igarassu – uma análise histórico-crítica.</p>
<p>Pesquisador responsável: Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes</p>
<p>Orientador da pesquisa: Moisés de Melo Santana</p>
<p>Instituições às quais se vincula o pesquisador responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)</p>

Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Telefones para contato:

(81) 9 9969-7815 – pesquisador responsável

(81) 3073-6556 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI – UFRPE/FUNDAJ)

Resumo da Pesquisa:

Com esta pesquisa, inserida na linha *Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais* do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades – UFRPE/FUNDAJ, pretendemos analisar, na perspectiva dialética da Pedagogia Histórico-Crítica, as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das/dos educadoras/-es do campo que participaram da segunda edição (2016) do Programa *Escola da Terra* no município de Igarassu. Nesse sentido, com base (i) em preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2012, 2013 e 2016; Saviani e Duarte, 2012; Basso, Santos Neto e Bezerra, 2016; e Taffarel e Santos Júnior, 2016), e da Educação Popular (Freire, 1996; e Souza, 2004, 2006, 2007 e 2009); (ii) no método *estudo de caso* (André, 2005; Chadderton e Torrance, 2015; Martins, 2008; e Triviños, 2015) e (iii) nas técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011; Crusoé, 2014; e Minayo, 2016), analisamos documentos (políticas educacionais do campo – nacional e do município de Igarassu – e projetos de intervenção sociopolítica e pedagógica da segunda edição do *Escola da Terra*) e discursos resultantes de entrevistas (educadoras/-es e gestoras de Igarassu) quanto ao desenvolvimento (avanços e limites) dessas políticas. Para essa análise, elegemos a categoria prática pedagógica das/dos educadoras/-es do campo. Consideramos que os resultados desta investigação poderão contribuir com a luta por uma cultura que garanta alternativas ao modelo de desenvolvimento atual e que coopere com a construção de *outro* projeto de educação para *outra* sociedade.

Objetivo geral:

O objetivo geral da pesquisa é o de analisar, na perspectiva dialética da Pedagogia Histórico-Crítica, as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das/dos educadoras/-es do campo que participaram do Programa *Escola da Terra* no município de Igarassu.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA/DO PARTICIPANTE

Nome da participante:

Idade:

R.G:

TERMO DE CONSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado(a) sobre os propósitos de minha participação nesta pesquisa, bem como sobre as metodologias de coleta e de análise dos dados empreendidas pelo pesquisador por ela responsável, e

concordo em participar da pesquisa, permitindo os registros escrito, de imagens e de gravação de voz para fins de pesquisa científica/educacional.

Declaro, ainda, que

Autorizo o emprego de meu nome nos produtos resultantes desta pesquisa (dissertação, artigos, comunicações em eventos etc.) ou

Não autorizo o emprego de meu nome nos produtos resultantes desta pesquisa (dissertação, artigos, comunicações em eventos etc.)

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informada e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____