

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES

problematizando realidades
e tecendo saberes

Iranete Lima
Janssen Felipe da Silva
Anna Rita Sartore
[Org.]

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES

Realização

Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – Nupefec/UFPE

Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – Gpenape
dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5484428080514768

Financiamento

Programa de Extensão Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar:
Núcleo de Integração de Saberes

Edital Proext MEC/SESU

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES

problematizando realidades
e tecendo saberes

Iranete Lima
Janssen Felipe da Silva
Anna Rita Sartore
[Org.]



RECIFE
2023

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Editoração

Revisão de texto: Anna Rita Sartore e Iranete Lima

Projeto gráfico: Ildembergue Leite

EDITORA ASSOCIADA À



Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

E24 Educação do campo e suas interfaces [recurso eletrônico] : problematizando realidades e tecendo saberes / organizadoras: Iranete Lima, Janssen Felipe da Silva, Anna Rita Sartore. – 1. ed. – Recife : Ed. UFPE, 2023.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-167-5 (online)

1. Educação rural. 2. Camponeses – Educação. 3. Educação e Estado – Brasil. 4. Professores da educação rural – Formação. 5. Movimentos sociais. I. Lima, Iranete Maria da Silva (Org.). II. Silva, Janssen Felipe da (Org.). III. Sartore, Anna Rita (Org.).

370.19346

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2023-059)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPE

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, inclusive de suas características gráficas e elementos de editoração, estando o eventual infrator sujeito às responsabilidades e sanções previstas em Lei.

Prefácio

Clarice Aparecida dos Santos¹

[...]

Às vezes nem há casa: é só o chão. Mas sobre o chão quem reina agora é um homem diferente, que acaba de nascer: porque unindo pedaços de palavras aos poucos vai unindo argila e orvalho, tristeza e pão, cambão e beija-flor, e acaba por unir a própria vida no seu peito partida e repartida quando afinal descobre num clarão que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e de ajudar o mundo a ser melhor.

Peço licença para avisar que, ao gosto de Jesus, este homem renascido é um homem novo: ele atravessa os campos espalhando a boa-nova, e chama os companheiros a pelejar no limpo, frente a frente, contra o bicho de quatrocentos anos, mas cujo fel espesso não resiste a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar soletrando a canção de rebel-
dia que existe nos fonemas da alegria: canção de amor
geral que eu vi crescer nos olhos do homem que aprendeu a ler.

THIAGO DE MELO. *Canção para os fonemas da alegria*.
Santiago, Chile. Verão de 1964²

¹ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana – PPFH/UERJ. Professora e pesquisadora da Universidade de Brasília – UNB, Faculdade UNB/Planaltina, Núcleo de Estudos Agrários – NEAGRI/CEAM.

² FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 27.

A atual etapa histórica em que estamos vivendo, no Brasil, já está demarcada como um período de profundas mudanças internas no capitalismo, do ponto de vista estrutural, em vista do seu aprofundamento. Para isso deu-se o golpe de 2016, significando um ponto de ruptura com um período histórico de 30 anos, cujo marco foi a Constituição Federal de 1988.

Período de emersão das lutas das classes trabalhadoras do campo e da cidade que elevaram à condição de direitos suas históricas reivindicações e formulações políticas na perspectiva de construção de uma Nação. E da condição de direito, às políticas públicas, à responsabilização do Estado pelo dever de assegurar tais condições.

A Constituição da nossa República, por sua vez, é fruto do acúmulo histórico das duas décadas e meia anteriores de resistência a um golpe e a uma ditadura militar.

Resistência, substantivo feminino, tem sido a designação para uma ação contínua e permanente de nem ceder nem sucumbir à força imposta por aqueles que não abdicam das soluções paternalistas e domesticadoras das classes populares.

Aprendemos que democracia só se aprende com a própria existência da democracia. E democracia é um processo ativo e permanente de aperfeiçoamento dos mecanismos e das condições de sua existência.

A resistência ativa indica mais do que o esforço por não ceder nem sucumbir. Ela mobiliza, provoca ações coletivas. Assim fizemos nas últimas três décadas: institucionalizamos o direito subjetivo e universal à educação e tantos outros, e fomos ainda mais longe: instituímos o direito a uma educação que reconheceu os povos do campo, das águas e das florestas como sujeitos de direito a políticas próprias, a projetos próprios, a uma Educação

do Campo que nasce do projeto educativo-formativo dos camponeses. Novidade histórica.

Um projeto educativo de natureza classista nasce reivindicando o lugar da resistência e da reexistência social e política da educação como exercício de direitos.

Profundamente democrática na sua forma e no seu conteúdo, a Educação do Campo incorpora as grandes questões que atravessam ao mesmo tempo o conjunto do sistema educacional brasileiro e os desafios impostos aos camponeses pelo modelo hegemônico vigente, no campo da educação.

Por isso não foge a seu dever de confrontar-se com o tema da nova Base Nacional Comum Curricular; com as propostas regressivas presentes nas novas Diretrizes para formação de educadores; com o projeto de militarização das escolas; com as ameaças permanentes de censura à prática docente e pedagógica nas escolas; com as ameaças à cassação da autonomia universitária e liberdade de cátedra, entre tantas outras medidas diuturnamente emitidas no tempo atual.

Porém, pela sua própria natureza crítica, mas também de projeto vinculado às lutas sociais emancipatórias do campo em todas as suas dimensões, a Educação do Campo confronta-se com as questões emergentes em cada tempo histórico, como as questões de gênero e diversidade, conflitos sociais, territoriais, geracionais, entre outros, porque “toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologias, valores, culturas... A educação e a formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização têm especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas”, como afirmamos em 2004, na II Conferência Nacional da Educação do Campo.

A I Conferência Nacional de Educação do Campo teve como insígnia: “Educação do Campo, semente que vamos cultivar”. E aquela semente que cultivamos regada a muita organização e afeto, como nossa, de nós sobre nós, se transformou nessa grande árvore que frutifica de muitas e diversas formas.

A obra, que ora prefacio, é um dos tantos frutos que colhemos dessa árvore da Educação do Campo.

Dos nossos Cursos do Pronera nas mais diversas áreas, colhemos profissionais. Dos nossos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, já colhemos uma safra imensa de educadores e educadoras do campo que estão por este País afora nas escolas, nas universidades, nas comunidades camponesas, nos assentamentos, nas comunidades quilombolas.... Dos nossos cursos e linhas de pesquisa na pós-graduação, colhemos um balaio de pesquisadores/as camponeses/as.

Só podemos agora falar dessas bonitezas.

Uma obra como esta é a certeza de que é da nossa natureza seguir plantando, mas já seguimos colhendo. E contar o que fazemos, o que investigamos, o que criamos é nosso dever histórico. Para que as gerações que chegam agora e as que chegarão, no futuro, possam se fartar dos frutos da nossa sementeira.

Fartemo-nos! Para continuar plantando...

Apresentação

O livro *Educação do Campo e suas interfaces: problematizando realidades e tecendo saberes* foi financiado pelo Programa de Extensão Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes e é uma realização do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) e do Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (Gpenape) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

O livro abre uma janela para apresentar a produção de autores(as) convidados(as) que atuam em instituições de ensino superior federais e estaduais e em secretarias de educação das diversas regiões do Brasil, militam e investigam sobre a Educação do Campo.

A multiplicidade dos olhares desses autores e autoras constitui um mosaico epistêmico que vai da teoria crítica à pós-crítica, passando pelo marxismo, pelo pensamento decolonial e os estudos pós-coloniais, pela teoria freireana e a perspectiva do bem viver. O entrelaçado dessas epistemologias permite a discussão de temas que estão em interface com a Educação do Campo, como políticas públicas educacionais, currículo, formação de professores(as), gênero e bem viver.

A discussão inicia com um balanço sobre a construção político-formativa da Educação do Campo nos últimos vinte anos e avança para os contextos histórico, político e social que permeiam a formulação, implementação e encerramento do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo. Em seguida, trata das políticas neoliberais, da biocolonialidade do poder e alcança os embates políticos que dão origem à resistência ativa através da tríade conteúdo-forma-destinatário e repercutem no planejamento do currículo escolar para a juventude do campo.

Na esteira do debate sobre as políticas educacionais emergem apontamentos sobre a Educação do Campo e a interculturalidade na formação de professores, a reflexão sobre as matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Educação do Campo e sua contextualização, assim como as repercussões de uma ação de formação continuada sobre a prática docente dos(as) professores(as) que atuam em escolas do campo. Assim, há o entrelaçamento entre as áreas da Sociologia, da Educação e do Ensino para a compreensão dos processos formativos de professores(as) no contexto da Educação do Campo.

A discussão sobre a formação nas licenciaturas em Educação do Campo é tensionada pela questão das diferentes marcas de desigualdade de gênero e do patriarcado na formação das mulheres e problematiza as relações de gênero em trajetórias de alunas da EJA-Campo.

Por fim, o livro traz reflexões sobre a Educação do Campo a partir de possibilidades de construção do Bem-viver e do papel que os movimentos sociais do campo exercem na resistência pela garantia do direito à educação na Amazônia Paraense.

Sobre os textos, um informe importante: reunidos em 2019, a publicação estava prevista para o ano de 2020. A pandemia da Covid-19, contudo, que devastou nossas vidas, alterou o planejamento inicial. Em vista disso, nosso convite à leitura é também um incentivo para que se revise, com a renovação do olhar presente, o Brasil que então vivenciávamos, o Brasil de um diferente momento acadêmico, social e político – um Brasil que, em alguns de seus aspectos, ainda permanece.

A riqueza dos temas tratados nesta obra, com dedicação, compromisso acadêmico e paixão, evidencia a força da Educação do Campo como uma política educacional afirmativa, diferenciada, de qualidade socialmente referenciada, intercultural e interepistemológica.

Iranete, Janssen e Anna

Sumário

- 16 Educação do Campo 20 anos: um balanço
da construção político-formativa
Roseli Salete Caldart
- 37 Contextos histórico, político e social da formulação,
implementação e encerramento do PNLD Campo: um
olhar dos Estudos Pós-Coloniais
Janssen Felipe da Silva
Anna Rita Sartore
Aline Renata dos Santos
Camila Ferreira da Silva
- 59 Educação do Campo, neoliberalismo e
biocolonialidade do poder: o contexto das reformas
sociais e educacionais no Brasil
Filipe Gervásio Pinto Silva
Michele Guerreiro Ferreira
- 81 Um estudo das matrizes curriculares de três cursos
de Licenciatura em Educação do Campo
Aldinete Silvino de Lima
Iranete Maria da Silva Lima

- 101 Estado de exceção e Educação do Campo: a resistência ativa através da tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento do currículo escolar para a juventude do campo
Celi Nelza Zulke Taffarel
Sicleide Gonçalves Queiroz
- 136 Formação continuada de educadores do campo: repercussões na prática docente
Maria Isabel Antunes-Rocha
Érica Fernanda Justino
Vanessa Aparecida da Silva Cruz
- 162 Apontamentos sobre Educação do Campo e interculturalidade na formação de professores: desafios, ausências e emergências
Paula Santana
- 192 Licenciatura em Educação do Campo e a contextualização curricular
Maria do Socorro Silva
- 220 “Vidas Maria”: marcas da desigualdade de gênero e do patriarcado na formação das mulheres na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Mônica Castagna Molina
Micheli Suellen Neves Gonçalves
- 257 Distanciamentos e permanências das mulheres rurais na educação: problematizando as relações de gênero em trajetórias de alunas da EJA-Campo
Shana Sampaio Sieber
Lorena Lima de Moraes

- 287 Educação do Campo contextualizada e possibilidades de construção do bem viver
Edmerson dos Santos Reis
- 308 Movimentos sociais do campo e resistência pela garantia do direito a educação na Amazônia Paraense
Salomão Mufarrej Hage
Hellen do Socorro de Araújo Silva
- 342 Sobre as autoras e os autores

Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa¹

Roseli Salete Caldart

Uma árvore cai com um grande estrondo.

Mas ninguém ouve a floresta crescer.

PROVÉRBIO AFRICANO

[...] custou-me muito suor encontrar as próprias coisas,
isto é, a sua conexão.

KARL MARX, em agosto de 1867, sobre *O Capital*

I.

São 20 anos da Educação do Campo: perante a história, “um grão de sal”. Perante nossas vidas pessoais, uma boa parte delas... De qualquer modo, uma *experiência histórica* que continua e precisa ser potencializada no rumo do futuro que nos pertence, se o construirmos, se lutarmos por ele: uma sociedade igualitária, uma humanidade emancipada pelo trabalho que restaure nossa

¹ Texto feito para exposição no Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e Pronera. FONEC, Brasília/DF, 12 a 15 de junho 2018. Mesa “Educação do Campo 20 anos: a construção de um projeto político-formativo”, realizada no dia 14 de junho, aniversário de 90 anos de Ernesto Che Guevara; compartilhada com Givânia Maria da Silva (CONAQ), Gersem Luciano (Baniwa – UFAM), Maria do Socorro Silva (UFCG) e Maria Isabel Antunes (UFMG).

relação metabólica com a natureza, instaurando um novo modo de produção da vida. Vida mais plena, vida em comum.

O tempo é de resistência (ativa) e de preparação/formação para quando a avalanche passar e o enfrentamento tomar nova configuração. Como nos ajuda a compreender Luiz Carlos de Freitas:

Hoje, quando observamos o achaque da direita triunfalista, não temos que desanimar. As contradições vão agindo. Compete a nós lutarmos para que elas sejam compreendidas como expressão do modelo social e das reformas econômicas em curso. A esquerda precisa colocar suas filosofias sociais na mesa. Principalmente porque, se deixadas à sua própria sorte, as contradições podem conduzir à bolsonarização do país. Mas, se devidamente compreendidas e assumidas, levam a lutas sociais transformadoras que não marcam hora para eclodir – aparecem mesmo quando tudo parece uma grande calmaria na qual reina triunfante a direita.

Ou, quando tudo parece pender à direita...

A direita brasileira (e mundial) está cada vez mais radical (desesperada) e não tem como evitar que, a cada grau a mais de agressão contra os trabalhadores, corresponda um ou mais graus de pressão contra ela no imenso caldeirão social que alimenta. Se tivessem esta compreensão, não teriam prendido Lula.

Mas a contradição não cabe no seu modelo social, feito de ordem, progresso, precarização, cooptação e obediência. A direita mundial está irada e pré-ciente da destinação social de seu modelo e dela mesma. De certa forma, ao radicalizar a exploração com as reformas econômicas, ela está contraditoriamente trabalhando para si e criando condições contra si mesma. Lida o tempo

todo com os tais “fatores contrariantes” das crises, sem resolvê-las (FREITAS, 2018)².

Só consegue empurrar as contradições pra frente e torná-las ainda mais explosivas... Isso vale também para a educação e as reformas empresariais em curso. “O futuro não pertence a elas [às “direitas”], eis porque gritam” (FREITAS, 2018). No desespero, barbarizam ainda mais o mundo e tornam completamente insana a vida de todos. Isso chama luta!

Realizamos este Encontro Nacional para fazer uma análise coletiva da situação geral e organizar a continuidade de nossa mobilização, desde o campo e desde a educação. Mobilização de luta para a construção de nossas concepções de sociedade, de agricultura, de educação, de escola... Viemos até aqui porque acreditamos que a Educação do Campo (EdoC) não tem volta. Já tem raiz, se fez semente. E porque acreditamos que ela integra o futuro que pertence à classe trabalhadora; daqui, do mundo. Estamos do lado certo da história: o lado da luta pela vida, produzida e reproduzida na forma rica e diversa, igualitária e bela, como deve ser. E é essa força que ninguém pode nos tirar. Especialmente se soubermos extrair os aprendizados das derrotas sociais e políticas de cada momento.

Um balanço fundamental a fazer destes 20 anos é sobre o patamar atingido nos processos de formação que realizamos. Tratar do projeto político-formativo ou da construção político-formativa que vem sendo feita pelo trabalho, pela organização e pelas lutas dos sujeitos coletivos da EdoC é o objetivo desta exposição. Ela integra este balanço sem pretender dar conta de realizá-lo todo.

2 Blog do Freitas – www.avaliacaoeducacional.com – em postagem do dia 31 de maio de 2018. Acesso em: outubro de 2019.

II.

Celebramos os 20 anos da EdoC no mesmo ano em que comemoramos o bicentenário do nascimento de Karl Marx (nascido em 5 de maio de 1818). Vida que entrou para a história firmando uma concepção de história e (dentro dela) de formação humana. Concepção construída em um trabalho criativo, rigoroso, paciente³, perseverante e crítico sobre como funciona e se movimenta a sociedade capitalista. E sobre as experiências de luta de classes para transformá-la. Concepção e análise que se tornaram base de uma ampla teoria social que é patrimônio político da classe trabalhadora mundial, pela qual Marx, na fecunda parceria política e intelectual com Engels, trabalhou incansavelmente, de sua juventude até a morte.

Ele fez isso porque conseguiu ser ao mesmo tempo um grande cientista e um grande militante, homem de pensamento e de ação política vinculada à classe que descobriu ser a portadora do futuro da humanidade: a classe trabalhadora.

Marx nos deixou uma obra grandiosa. Mas não é autor a ser “seguido” ou apenas citado em trabalhos de conclusão de curso e textos acadêmicos. É exemplo forte de intelectual militante que nos inspira a buscar rigor máximo nos estudos e na militância e a nunca considerar encerrado o trabalho: sempre é possível estudar mais, analisar mais fundo, escrever melhor para ser compreendido por quem nos lê, fazer mais e melhor pelo avanço da classe trabalhadora em luta. Com postura autocrítica e plasticidade de pensamento.

3 Segundo seus biógrafos, Marx costumava dizer que a paciência é o primeiro pressuposto de qualquer aprendizagem...

Sua obra é principalmente uma chave teórica e metodológica de compreensão da história a ser apropriada. Não como dogma. Como ferramenta. Porque essa chave permite que sejamos nós mesmos a fazer as análises da realidade em que vivemos, da situação em que atuamos. E nos provoca a formular com rigor e paciência nossas próprias ideias. Vale para todos que são ou se identificam com os interesses da classe trabalhadora e que de alguma maneira se organizam para lutar por estes interesses, sociais, humanos, ecológicos, planetários, independentemente de se declararem marxistas...

Impressiona-nos a atualidade de sua chave de análise da conjuntura das lutas de sua época para pensarmos o momento atual da luta de classes... Esta chave nos permite a “convicção”⁴ de que a avalanche que configura a conjuntura atual não tem como se sustentar por muito tempo. Prestemos atenção, por exemplo, sobre como analisava, no contexto das lutas de classe na França nos idos de 1848-50, que a fusão explícita entre Estado e burguesia é perigosa também para ela própria...⁵ Algo que estamos presenciando hoje.

Um dos resultados principais das pesquisas de Marx orienta a continuidade dos esforços de luta e construção da classe trabalhadora: o modo de produção capitalista, e o modo de vida que engendra, não é expressão de uma ordem natural e eterna, nem muito menos é o fim da história: o capitalismo é uma modalidade temporária, transitória e substituível de organização da produção, da apropriação dos bens da natureza e distribuição das riquezas sociais...

4 É a conjuntura política brasileira atual que exige este entre aspas...

5 Ver em Marx, Karl. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. In: *A revolução antes da revolução*, vol. II. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

E uma curiosidade histórica, que tem aparecido nas biografias mais recentes sobre os últimos anos de vida de Marx, também nos é de grande interesse: em 1881 (dois anos antes de sua morte, que foi em 1883), respondendo a uma pergunta inusitada de um jornalista norte-americano com quem conversava, sobre qual *a lei última do ser*, declarou em tom profundo e solene: *a luta!* (MUSTO, 2018, p. 17). Tanto concordamos com esta lei que a convertemos em matriz formadora a compor nossa *Pedagogia do Movimento...*

O momento político de nosso Encontro Nacional nos foi propício para pensar em relação ao que fizemos nestes 20 anos. Na expressão de Florestan Fernandes, pudemos refletir sobre como a EdoC vem se inserindo na “fermentação política da luta de classes de nossos dias” (FERNANDES, 2009, p. 18). Como lidamos com o período que parecia mais favorável à nossa causa: “[...] só a sua derrota o convenceu [ao proletariado] desta verdade: que no seio da república burguesa, a menor melhoria da sua situação é uma utopia, uma utopia que passa a ser crime logo que queira se realizar [...]” (MARX, 2008, p. 94). E nos parece cada vez mais fácil entender, afinal, que “[...] a emancipação das classes trabalhadoras tem de ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras [...]”⁶.

Aprendemos com Marx a buscar compreender o movimento real da história; o desenvolvimento histórico de cada fenômeno, de cada experiência; a desta compreensão buscar apreender as tendências de sua transformação futura e pensar como agir para que as transformações aconteçam no rumo da libertação social da classe trabalhadora e da emancipação humana...

6 Karl Marx e Friedrich Engels. Normas Gerais da Associação Internacional dos Trabalhadores, 1864.

Aprendemos também a compreender o estado atual da sociedade e, nele, o movimento real que tende a derrubá-lo; assim como a apreender, em cada experiência concreta dos sujeitos explorados e dominados nessa sociedade, os sinais de expressão potencial de movimentos revolucionários... E, para a educação, a extrair do movimento real da história em processo o material que vai compondo nosso projeto formativo, sem cristalizá-lo em ideais abstratos e imutáveis, porque descolados dos seres humanos e de sua ação material, de sua vida...

Um dos ensinamentos de Marx (e Engels), que é político e metodológico, se refere a como analisava as experiências históricas da classe trabalhadora pela sua emancipação. Quando em 1871 analisou a experiência revolucionária da Comuna de Paris, afirmou: “[...] Corra a coisa como correr no imediato, está ganhando um novo ponto de partida de importância histórico-mundial”⁷.

Marx não fez essa afirmação sobre a Comuna de Paris porque previa que fosse vitoriosa. Não foi. Disse isso porque nessa altura da sua vida já tinha firmado um pilar fundamental de seu método de pesquisa: ele buscava apreender o sentido de cada experiência prática, cada situação histórica para além de si mesma, do que por si só conseguia realizar no momento. Puxava o fio, os germes de futuro que a experiência projetava, pela análise do principal: como se movia em relação ao objetivo histórico de emancipação da classe trabalhadora. Temos muito a aprender deste método e seus fundamentos.

No caso da Comuna de Paris, a primeira experiência histórica de tomada do poder pelo proletariado, primeira experiência socialista da história, protagonizada por trabalhadores e traba-

7 Karl Marx em carta a Kugelmann, em 17 de abril 1871.

lhadoras da França, Marx conseguiu enxergar em sua breve existência a materialização de um novo passo histórico na revolução proletária, pelo desenho do que seria a *nova forma social protagonizada pelos trabalhadores livremente associados* e, em particular, como se colocava nessa nova forma social a necessidade de superação do Estado. Por isso sua importância para além de si mesma, sua importância histórico-mundial...

Sem pretender comparar proporções e radicalidade, uma lição metodológica e política a extrair desta análise é que podemos pensar na EdoC como uma experiência histórica da classe trabalhadora camponesa e buscar analisar sua contribuição na formação dos trabalhadores e das trabalhadoras como protagonistas de sua emancipação. Justamente para pensar a continuidade desta experiência, que poderá radicalizar ou trair sua origem, seu destino histórico. A história dirá. Nosso *o que fazer* dirá...

III.

Entendemos que é na compreensão dos processos que fizeram (continuam fazendo) a “vida prática” da EdoC nestes 20 anos que podemos encontrar os pilares fundamentais do seu projeto político e formativo, que nos desafiam a continuar esta construção. A EdoC foi sendo composta por diferentes elementos e processos, articulados desde a especificidade de pensar o campo e seus sujeitos. Sua novidade histórica não está em cada elemento em si mesmo. Eles existem independentemente da existência da EdoC. Sua novidade e sua força estão nas *conexões* e no *movimento* que as conexões permitem/provocam na vida real acontecendo a cada dia. E que constituem um processo formativo grandioso, das pessoas, dos coletivos, da sociedade.

Na vida prática, a EdoC se configura como uma *forma social de fazer e pensar a educação* que se enraíza no passado ou na história de seus sujeitos coletivos particulares e projeta um futuro que lhes pode ser comum, vinculado ao destino histórico de outros sujeitos coletivos e da classe portadora de futuro. No plano teórico já se constituiu como uma *categoria histórica*, que nos permite compreender o movimento das lutas e das práticas educativas dos sujeitos que compõem, desde a especificidade do campo, o polo do trabalho. Constituído na oposição fundamental ao polo do capital e seu sistema.

Marx nos ensinou muito sobre a importância das conexões no conhecimento da realidade, sobre como ela é e como se movimenta. Podemos exercitar aspectos do seu método de estudo para pensar agora sobre nosso percurso como EdoC e como ela se movimenta na história.

No esforço preliminar de análise feito a propósito desta exposição, certamente ainda carente da profundidade e do rigor necessários, identificamos três grandes *feixes de conexões* que nos parecem essenciais na compreensão da totalidade da EdoC, do que somos hoje, do que fazemos, do que podemos vir a fazer.

Um *primeiro feixe de conexões* se constitui entre os seguintes elementos: *território – relações sociais – sujeitos – diversidade – trabalho – cultura – conflitos – lutas – comunidades – organizações populares* (movimentos sociais camponeses, movimentos sindicais e outras formas de organização social e política de trabalhadores que existem hoje no campo)...

As conexões que se estabelecem entre esses elementos se referem às condições objetivas de existência da EdoC. Se as conexões e os próprios elementos que as constituem não mais exis-

tirem, não mais existirá a EdoC. Vejamos brevemente de que conexões se trata.

A EdoC se realiza como/em um *território*, que é um lugar formado a partir de *relações sociais*. Relações sociais que são construídas por *sujeitos* (pessoas, grupos, coletivos, organizações) em sua *diversidade*, que é fonte e expressão da sua *cultura*, fruto/produto da *relação entre ser humano e natureza* (por primeiro, “agri-cultura”) materializada pelo *trabalho*. Relações com a terra, as águas, as florestas... Relações que afinal configuram os diferentes territórios e que determinam *conflitos* entre os diferentes sujeitos. Conflitos surgem de contradições, próprias ao movimento da vida concreta, em luta, motor das transformações. Mas quando as contradições são antagônicas, viram luta de vida e morte. Na sociedade isto quer dizer luta de classes. As *lutas* formam os sujeitos que dão intencionalidade determinada ao desenho da *forma social dos territórios*.

Entendemos o campo como *território*, articulação entre sujeitos, lugares, relações sociais, luta, cultura, trabalho; organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico. A EdoC tece sua identidade, constrói sua unidade com base na *diversidade dos sujeitos*. Diversos na origem, nos vínculos de trabalho, na cultura, no gênero, na etnia, raça... E com base nos processos que a constituem em determinados territórios. Algo que hoje conseguimos entender com muito mais profundidade do que quando começamos o movimento de construção da EdoC, uma grande articulação de lutas, de sujeitos coletivos em luta...

O território de construção da EdoC é o da vida em comum, vida em *comunidade*, trabalho em comum com a natureza e entre trabalhadores associados. E é território da *organização social e política* que permite a conexão da vida de cada comunidade

com a de outras comunidades e com o mundo; conexão que constrói lutas em comum contra inimigos comuns: agronegócio, hidronegócio, mineronegócio... E que permite/exige o confronto e o diálogo entre culturas; conhecimentos compartilhados e transformados; diferentes formas de conhecimento (incluída a arte). Superações e criações ou recriações necessárias à produção coletiva da história...

Uma implicação fundamental desse primeiro feixe de conexões: cada comunidade camponesa (indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinha...) que se desintegra ou é expropriada pelo capital é derrota da EdoC.... Cada escola do campo fechada, cada família que se entrega ao agronegócio... enfraquece a EdoC. Ao contrário, cada nova comunidade constituída no campo, cada unidade de produção camponesa que se consolida, cada escola aberta, cada nova organização de trabalhadores/trabalhadoras é conquista e força material da EdoC.

Um *segundo feixe de conexões* envolve como principais elementos: *produção da vida – natureza – trabalho – cultura – agricultura – formação humana...*

Esse é o feixe central da construção político-formativa da EdoC. Central porque é sua “matéria-prima”, seu conteúdo educativo. O território da EdoC, ou “o campo da EdoC”, como nos acostumamos a dizer, é território de *produção da vida* pelo *trabalho em comum* com a *natureza* e entre trabalhadores associados/trabalhadoras associadas que gera diferentes *culturas*, ou modos de vida e de expressão da vida, que são base de processos, quase sempre tensos, conflituosos e intensos, de *formação humana*. A educação que se pensa e realiza como formação humana tem nesses processos seu conteúdo essencial.

A EdoC se constituiu juntando questões da educação com questões da produção da vida. Nasceu colada aos processos, contraditórios e conflituosos, de *desterritorialização* e *territorialização da agricultura camponesa*. Como nos diz Bernardo Mançano, ela “nasceu desde um pensamento que compreende o campo em plena disputa territorial entre o campesinato e o agronegócio, criado pelas relações capitalistas”⁸. Uma disputa que materializa a luta entre modos antagônicos de produzir a vida.

Esta disputa remete a um dilema essencial posto à sociedade atual: a vida não tem mais como ser produzida, com dignidade, sem que seja revogada a lei da acumulação capitalista. Porque esta lei transformou as forças produtivas em forças destrutivas da natureza, do ser humano, do planeta, da vida. E o dilema tem a forma de pergunta. O que vai prevalecer no desenrolar da história da humanidade: o direito à vida ou o direito à propriedade privada de tudo – a mercadorização do mundo? Ajudar cada vez mais gente a se fazer esta pergunta e a entender por que a segunda opção de resposta implica decretar sua própria morte é uma das tarefas formativas da EdoC hoje... Assim como mostrar a relação necessária das lutas pela afirmação da agricultura camponesa com a totalidade das lutas pela revogação da lei da acumulação capitalista...

A EdoC, entranhada nas lutas, de vida e morte, começou afirmando o *trabalho camponês* e a *luta política das organizações camponesas pela terra*, e hoje se associa organicamente aos processos de territorialização da Agroecologia Camponesa, quer dizer, aos processos de avanço territorial da *agricultura camponesa*,

8 Bernardo Mançano Fernandes. Educação do Campo, histórias, práticas e desafios. Entrevista a Graziela R. da Rosa. *Reflexão & Ação*, vol. 22, n. 2, UNISC, 2014, p. 481-87.

agroecológica e associativa: ampliação massiva e qualitativa de unidades de produção trabalhando cooperativamente, produzindo com a natureza e não contra ela, em um território cada vez maior e buscando espaços e relações de autonomia (mesmo que relativa) em relação ao sistema de exploração do capital.

Esses processos ensinam a como construir o futuro. Ainda que nos limites impostos pela configuração das próprias contradições do sistema. E progressivamente avançam na inclusão de todas as lutas contra a opressão e dominação que integram a luta maior pela transformação radical do sistema: pela igualdade de gênero, contra o racismo, pelo respeito à diversidade sexual, contra a indústria cultural capitalista, pela liberdade de expressão, por uma educação omnilateral... nessa nova síntese do projeto de agricultura dos movimentos populares do campo e da cidade.

Sebastião Pinheiro, histórico combatente contra os agrotóxicos e a favor de uma agricultura camponesa de base ecológica, tem nos alertado com severidade: *agronegócio não é agricultura*. É negócio. *Agricultura* é cultivo, mas também valores, natureza, espiritualidade. Cultura. O agronegócio tirou a cultura e colocou em seu lugar o negócio...⁹ Talvez por isso o agronegócio não chame educação.

Mas chegará o tempo em que dizer agricultura será dizer agroecologia, agricultura em interação com a natureza, porque a agricultura industrial capitalista não será mais entendida pela sociedade como agricultura... O tempo chegará porque as contradições desse modelo de agricultura estão cada vez mais explosivas e porque há muitas famílias camponesas trabalhando e lutando

9 Entrevista “O agronegócio transformou-se em algo que não é mais agricultura”. Publicada por SUL 21, em 8 de janeiro 2018.

para isso hoje. A EdoC é parte da construção deste novo tempo. Porque a agroecologia camponesa chama educação...

A inserção da EdoC nas práticas e na ciência da Agroecologia permite/exige compreender e valorizar ainda mais a *diversidade* (agrobiodiversidade, diversidade cultural, de gênero...) e fortalecer os *sujeitos* capazes de desenhar *territórios* com seus *agroecosistemas* efetivamente sustentáveis. Merece um destaque especial, ainda que não possamos desenvolvê-lo em detalhes aqui, o significado da emergência das *mulheres* como grande força de construção da agroecologia camponesa...

Essas conexões têm *implicações político-formativas* muito importantes. Uma delas é o desafio urgente que temos de *desescolarizar a EdoC*, isto é, não pensá-la desde os muros, as cercas, o enquadramento escolar, institucional. Sim, a luta por escolas no/do campo continua fundamental e a institucionalização de cursos e outras atividades formativas foi conquista desses 20 anos. Mas é fato que há práticas muito ricas de educação popular vinculadas a processos avançados de agricultura camponesa que acabam sem conexão com a EdoC nem são potencializadas como força material da EdoC, por conta da visão escolacentrista de educação que ainda predomina entre alguns de nós.

É necessário pensar a EdoC como um grande processo de educação do povo, em diferentes processos, tempos, lugares. Educação para a desalienação humana que se faz no vínculo concreto com os processos produtivos que a determinam. Trabalho, cultura, luta, organização, história, pensados como Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista...

Desescolarizar a EdoC não é diminuir a importância da escola, das lutas para garanti-la para todas as famílias trabalhadoras. Mais do que nunca vale o que diz a canção de nosso poeta

e cantador Gilvan Santos: “não vou sair do campo pra poder ir pra escola; Educação do Campo é direito, e não esmola!” E vale a mobilização permanente: *fechar escola é crime!* Desvalorizar as professoras/os professores é crime! Como criminosas são todas as reformas que apequenam a educação dos trabalhadores/das trabalhadoras, do campo e da cidade.

Se é preciso desescolarizar a EdoC é porque ela não cabe na escola, e menos ainda na forma hegemônica de escola configurada pelo mesmo sistema do capital, o mesmo sistema confrontado pela agricultura camponesa. E porque esse descolamento permite pensar a escola em perspectiva e nas conexões que exigem desenhá-la seu ambiente educativo como “território” de formação de sujeitos humanos, pessoas em coletivos.

O movimento da realidade e as conexões fundantes da EdoC estão construindo uma *nova função social para as escolas do campo*. E esta é uma dimensão importante do balanço que podemos fazer hoje da construção político-formativa da EdoC. As escolas do campo estão convocadas a *tomar parte nos processos de territorialização da agroecologia camponesa*, ajudando no reencontro das famílias/comunidades trabalhadoras (campo e cidade) com a *agricultura*... Isso é grandioso! E dá ainda mais sentido às nossas lutas para ter escolas no campo.

Mas é um desafio que exige escolas transformadas: nas finalidades sociais e formativas, no conteúdo educativo, nas relações sociais que constituem seu dia a dia. Para que realizem sua tarefa educativa específica (não outra) que tem no estudo e no trabalho pedagógico com o conhecimento um objeto central.

A agricultura camponesa precisa de uma escola que se nutra do vínculo com esses processos de produção da vida para recriar seu trabalho pedagógico. E precisa que assuma responsabilidades

sociais, pensando na formação de tempo longo das novas gerações e no trabalho social que crianças e jovens já realizam com suas famílias, nas suas comunidades, nas organizações... Por isso é necessário demarcar com cuidado político e pedagógico os caminhos que ligam a escola à vida (natural, humana, social) do seu entorno, tornando-a parte desta vida, nas relações com a totalidade do mundo, do planeta... Uma reflexão que precisamos fortalecer pela multiplicação e teorização das experiências que já temos. E na relação com as instituições de educação que estão conosco, ajudando a desenhar estes caminhos...

O *terceiro feixe de conexões* é o que se desenvolve entre *campo – educação – política pública – organização coletiva – formação política – luta de classes – construção do poder popular* (político e social)...

Esse é o centro político da EdoC, que remete à forma de mobilizar os sujeitos e organizar as lutas coletivas que constituem os territórios para garantir que a produção da vida aconteça e o processo formativo se realize.

Trata-se da nossa velha “tríade”: *campo, política pública, educação*, adensada na caminhada: inserção da EdoC na fermentação política da luta de classes e no desafio de construção do poder popular, que requer inserção dos sujeitos em organizações fortes e sua permanente *formação política e organizativa*, como pessoas, como coletivos, como classe.

Um registro histórico importante: firmamos conceitualmente a tríade inicial (campo – educação – política pública) nos debates comemorativos dos 10 anos do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e da EdoC¹⁰. Também foi na-

¹⁰ Roseli Salete Caldart. Sobre Educação do Campo. In: Clarice Aparecida dos Santos (org.) Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção *Por uma Educação do Campo*, n. 7. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86.

quele momento que selamos, com sabedoria, a *conexão orgânica entre Pronera e EdoC* reafirmada agora na comemoração dos nossos 20 anos. O Pronera não pertence a nenhum governo. É conquista do povo em luta!

Porque o alimento, a cultura e a educação são direitos (humanos, socialmente construídos), e não mercadorias, é que *disputamos políticas, recursos públicos* que possam garanti-los. Essa disputa acontece dentro de uma sociedade ainda regida pelas leis da acumulação capitalista, na relação com um Estado que se funde aos interesses do capital. A luta por políticas públicas de interesse dos trabalhadores/das trabalhadoras insere a EdoC no terreno da *luta de classes*, exigindo posição dos seus sujeitos (desde a diversidade de suas lutas específicas) diante da contradição antagônica entre capital e trabalho.

As circunstâncias históricas em que atuamos não nos dão a opção de fugir da luta por políticas públicas. Esta luta nos tira do “purismo” das ideias e nos insere na “vida real”, que é “fio de navalha” constante porque nos coloca permanentemente atrelados ao sistema do capital e sob a influência ostensiva de sua lógica, de seu modo de vida, “educativo” apenas para sua reprodução. E não se fica imune a essa influência mesmo que o conteúdo das políticas pelas quais se luta seja em si contraditório a este sistema: acesso massivo à escola em todos os níveis, educação multilateral, agroecologia, afirmação da diversidade...

Por isso esse feixe de conexões tem o sentido na totalidade das relações que constituem a EdoC, e não em si mesmo. A luta em si por políticas públicas pode nos afundar no sistema que nos tenta cooptar ou matar... como classe, como povo em luta pela construção de uma nova forma social.

Somente a intencionalidade da formação política, pela inserção em organizações/coletivos orgânicos e pela participação no movimento prático das conexões de que tratamos, consegue que se entre “na jaula do tigre sem ser engolido por ele”, ou que se assumam posições idealistas de falsa autonomia corporativa, política ou econômica. E consegue que trabalhemos cada pequena conquista para além de necessidades locais ou de grupos. Já entendemos que a construção do poder popular que buscamos inclui um projeto popular de agricultura. Mas esse projeto pode ser absorvido (corrompido) pelo sistema do capital, se desvinculado das lutas sociais contra a totalidade de seu modo de produção.

E em nosso trabalho educativo não podemos ignorar que há comunidades, grupos, que avançam na produção, mesmo de perspectiva agroecológica, mas se isolam e assumem posição política conservadora, de buscar soluções apenas locais, de considerar que as lutas políticas atrapalham. O isolamento, mesmo em comunidade, não faz revoluções sociais.... Uma dimensão não traz por si a outra. Por isso as nossas intencionalidades formativas precisam ser multilaterais...

Pensemos sobre a importância de algumas compreensões que são mediações fundamentais em nossos processos formativos: entender o sentido da luta por *soberania alimentar* nos tira da dimensão apenas local; nos pode levar a pensar um projeto de Nação... Na mesma direção, a luta por *Reforma Agrária* remete à questão da socialização da terra e dos meios de produção, e pode nos levar ao valor da *propriedade em comum*. Essas conexões politizam o debate e a prática da *Agroecologia*, da produção em geral... São possibilidades de vínculo da *agricultura* com *trabalho associado*, que por sua vez podem se conectar com processos mais amplos de *construção de novas relações sociais*...

No âmbito da *disputa de políticas públicas*, tivemos um aprendizado muito importante no período anterior, em que pareceu um pouco menos difícil tensionar o Estado em favor de políticas e programas voltados aos interesses da classe trabalhadora do campo (a exemplo do Pronera). Aprendemos (aprendizado percebido com mais nitidez no seio das derrotas atuais) o quanto é essencial o esforço de configurar e gerir essas políticas de modo a garantir uma *atuação autônoma* (não tutelada, sob controle coletivo) dos próprios trabalhadores e suas organizações, condição material para sua *autoformação organizativa*, que, posta no rumo de uma *formação política de classe*, pode dar novo fôlego às lutas, mesmo em períodos de derrota.

Por último, deste terceiro feixe, cabe destacar a conexão *unidade-diversidade* como um grande aprendizado político desses 20 anos de EdoC. *Unidade política não é padronização*. Quem quer padronizar tudo é o capital. Somos diversos e queremos compor *territórios de igualdade social e diversidade* (natural e humana). E podemos e precisamos ter *unidade política* (e afinidade de concepção formativo-pedagógica) contra nossos inimigos comuns e em torno de *objetivos de longo prazo em comum*. Unidade política que por sua vez se reproduz e se fortalece como trabalho, conhecimento, cultura...

Em síntese, a proposta feita nesta exposição é de que consideremos os três feixes de conexões identificados ao mesmo tempo como expressão de aspectos importantes do *legado* desses 20 anos e como *chave metodológica* para a análise da situação atual da EdoC, visando o futuro dessa construção. Se os debates coletivos reafirmarem esta síntese provisória, será nosso desafio estudar com mais paciência e rigor sobre como cada feixe se desenvolve, como se vincula e contém os outros, no conjunto de

relações/determinações que é também o que *nos forma* enquanto sujeitos que tomam parte dele...

Concluo esta exposição (longe de terminar o balanço) remetendo-nos ao escritor russo Nikolai Tchernichevski (cujos escritos políticos sobre a Rússia foram lidos por Marx), que pôs na fala de um dos personagens do seu famoso romance “O que fazer?”¹¹, escrito em 1862-1863, uma afirmação que tem a ver conosco: *É preciso ter uma causa da qual não se possa fugir, que não se possa adiar. Então a pessoa fica incomparavelmente mais forte.* Nós temos essa causa. *A luta pela vida, que é nossa própria vida!* Porque já aprendemos que a revolução social, caminho a que a história nos convoca, é um processo longo, complexo e necessário... E o trabalho realizado nesses 20 anos de EdoC, que continuaremos, é parte desse processo...

Referências

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.) *Campo – Políticas Públicas – Educação*. Coleção Por uma Educação do Campo, n. 07. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo, histórias, práticas e desafios. Entrevista a Graziela R. da Rosa. *Reflexão & Ação*, vol. 22, n. 2, UNISC, p. 481-87, 2014.

FERNANDES, Florestan. *Nós e o marxismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *O “mi mi mi” da direita*. Publicado em 31/05/2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/05/31/o-mi-mi-mi-da-direita/>. Acesso em: agosto de 2019.

¹¹ Nikolai Tchernichevski. *O que fazer?* Curitiba: Prismas, 2015, p. 359.

MARX, Karl. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. In: *A revolução antes da revolução*, vol. II. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. Carta de K. Marx a L. Kulgelmann, 17 de abril de 1871 – *Obras Escolhidas de K. Marx e F. Engels*, Tomo II, Edições Avante.

MORETTI, Cheron Zanini; ROSA, Graziela Rinaldi. Educação do Campo: história, práticas e desafios. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 2, 2014.

MUSTO, Marcello. *O velho Marx*. Uma biografia de seus últimos anos (1881-1883). São Paulo: Boitempo, 2018.

TCHERNICHEVSKI, Nikolai. *O que fazer?* Curitiba: Prismas, 2015.

Contextos histórico, político e social da formulação, implementação e encerramento do PNLD Campo: um olhar dos Estudos Pós-Coloniais

Janssen Felipe da Silva

Anna Rita Sartore

Aline Renata dos Santos

Camila Ferreira da Silva

Introdução

O capítulo trata do contexto histórico, político e social da criação do PNLD Campo por meio da Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 e de sua extinção em 2018, via informe nº 07/2018 – COARE/FNDE. Para tanto, nosso objetivo foi compreender os contextos histórico, político e social que levaram à constituição do PNLD Campo e posterior dissolução, evidenciando os sujeitos, funções e a importância do Plano para a Educação do Campo.

Adotamos como abordagem teórico-metodológica os Estudos Pós-Coloniais a qual nos auxilia política e epistemologicamente na compreensão das formas de silenciamento/subalternização, resistência/enfrentamento dos sujeitos camponeses frente aos ditames da política de identidade que perfaz os sujeitos e o campo. De acordo com Santos e Silva (2018, p. 122), “os Estudos

Pós-Coloniais desafiam as estruturas modernas de poder e de produção de conhecimento, colocam em xeque a razão moderna/eurocêntrica, a versão eurocêntrica de história, como também a herança colonial”. Nessa linha de pensamento, os povos do campo têm enfrentado formas de subalternização pautadas na classificação e na hierarquização dos sujeitos e dos territórios, bem como empreendem rupturas com o pensamento e práticas pautadas na razão moderna/eurocêntrica/colonial. A luta por uma Educação do Campo específica e diferenciada, na nossa ótica, é representativa das resistências dos povos do campo a esta razão.

Nessa esteira, entendemos que o direito a uma educação específica e diferenciada perpassa também pela existência de LD específicos e diferenciados, visto que os compreendemos enquanto textos curriculares, haja vista que o seu *status* prescritivo se constitui pelos níveis institucionais, recortes culturais e ideológicos, marcados pela ausência de neutralidade, pois os sentidos e as funções modificam-se a partir das bases epistemológicas e dos discursos que os compõem (SANTOS, 2017).

Dito isso, para cumprirmos com o objetivo deste trabalho elegemos como fontes de análise a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 (que dispõe sobre o PNLD Campo para escolas do campo) e os Guias de Livro Didáticos PNLD Campo 2013 e 2016. Para nos debruçarmos sobre esses documentos utilizamos a pesquisa documental e a análise de conteúdo. A pesquisa documental analisa diversos tipos de documentos através do desenvolvimento de métodos e técnicas, visando apreender o conteúdo expresso nos documentos (SÁ-SILVA; ALMEIDA E GUINDANI, 2009). Em relação à análise de conteúdo optamos pela análise temática (BARDIN, 2011) a qual se realiza em três fases, a saber: pré-análise, exploração dos dados, tratamento e inferências.

Neste trabalho estas fases aconteceram da seguinte maneira: na pré-análise fizemos leituras flutuantes das fontes e usamos as regras da *exaustividade*; da *representatividade*; da *homogeneidade* e da *pertinência* (BARDIN, 2011). Na regra da *exaustividade*, reunimos todos os documentos que remetessem ao atendimento do objetivo do trabalho, nesse caso a Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 e os Guias dos Livros Didáticos do PNLD Campo 2013 e 2016. Após a primeira reunião dos documentos, utilizamos a regra da *representatividade*, isto é, selecionamos trechos dos documentos que fossem representativos para dar resposta ao objetivo pretendido. Em seguida agrupamos os trechos dos documentos por meio da regra da *homogeneidade*, ou seja, aqueles trechos dos documentos analisados que possuísem a mesma natureza. Por fim, selecionamos os trechos via regra da *pertinência*, constituindo assim o corpus documental.

No tocante à segunda fase, exploração dos dados, realizamos leituras minuciosas do *corpus* documental buscando classificar e categorizar os dados de forma que respondessem ao objetivo do trabalho. Finalmente, na última fase, tratamos os dados classificados e categorizados e realizamos inferências, subsidiados pela Abordagem Teórica dos Estudos Pós-coloniais.

O texto é constituído por três seções, além da introdução e das referências, são elas: Estudos Pós-coloniais: lutas e proposições outras; PNLD Campo: contextos, sujeitos e, por fim, Funções: um olhar dos Estudos Pós-Coloniais e considerações finais.

Estudos pós-coloniais: lutas e proposições outras

Nessa seção, versamos sobre os conceitos bases dos Estudos Pós-coloniais, a saber: Racialização, Racionalização, Colonialidade do

Poder, do Saber e do Ser (QUIJANO, 2000), Política de Identidade, Identidade na Política (GROSFOGUEL, 2008; MIGNOLO, 2008), bem como fazemos uso do conceito de Território Material e Imaterial, fundamentado por Fernandes (2008). Uma das premissas dos Estudos Pós-coloniais é desvelar e descentrar os efeitos do colonialismo nas culturas e, principalmente, nas sociedades periféricas nas quais as marcas do processo de colonialismo/colonização foram/são mais profundas e latentes. Sobretudo, por considerarmos que foram tecidas sob a égide da Racialização e da Racionalização.

A primeira se delineou por meio da construção mental da ideia de raça, que tende a classificar e hierarquizar os povos em raças superiores e inferiores e mais precisamente em: negras/os, índias/os, brancas/cos, mestiças/os. Na segunda, foi e/é constituída uma hegemonia das epistemes produzidas pelos europeus e das formas de produção, sendo considerados enquanto os únicos detentores e legitimadores de conhecimentos vistos enquanto válidos.

Nesse sentido, ressaltamos a divisão abissal operada pelos sujeitos hegemônicos na modernidade eurocentrada, resultando no silenciamento e/ou ocultamento dos modos de ser, de pensar e de produzir conhecimento dos sujeitos campestres. Isto porque as estruturas de poder, Racialização e Racionalização, ganham corporeidade a partir do momento em que as especificidades dos sujeitos do campo são subtraídas em nome do sujeito urbano, representado pela figura do sujeito autodeclarado de poder, isto é, o homem branco, europeu, heterossexual, patriarcal e cristão.

É por isto que Santos (2006) afirma que as estruturas de poder coloniais não foram anuladas com o fim do processo de colonialismo/colonização, mas foram recriadas por meio de um

ideário colonial, agora menos “coercitivo”, mas igualmente hierárquico e normalizador. Desse modo, o ideário colonial foi se reestruturando ao longo dos anos de modo a aperfeiçoar os seus mecanismos de opressão. Portanto, a ideia de que o término do colonialismo/colonização acarretaria o fim da dominação político-econômico-epistêmica e cultural não levou em consideração a plasticidade do ideário colonial que, para atender a uma nova configuração do sistema mundo/patriarcal/capitalista/colonial/moderno, aprimorou o alcance de sua outra face, até então oculta, a Colonialidade, que

se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2000, p. 342).

Nessa direção, a Colonialidade se configura enquanto um padrão de poder que não está limitado a uma relação de dependência geográfica, mas é tecida a partir do universalismo eurocêntrico que se refere às formas de trabalho, de conhecimento, de autoridade e das relações intersubjetivas que se articulam entre si e entre os sujeitos no sistema mundo (SILVA, 2018). Na concepção de Quijano (2000), o ideário colonial se reestruturou/disseminou no sistema mundo por meio dos eixos: do Poder, do Saber e do Ser.

A Colonialidade do Poder diz respeito à classificação e à hierarquização racial dos povos em inferiores e em superiores que determina, simultaneamente, a distribuição e o controle do trabalho dos povos subalternizados mundialmente. A lógica da Colonialidade do Poder se manifesta historicamente no terri-

tório campesino, por exemplo, por meio da dicotomia campo *versus* cidade, sujeito campesino *versus* sujeito urbano, considerando-se que o primeiro vivencia uma situação/realidade a ser superada, enquanto o segundo é visto como aquele que atingiu o ideal cosmopolita.

Atrelada a esta Colonialidade, temos a Colonialidade do Saber que implica na negação e invalidação das epistemes dos sujeitos dissociados do cânone europeu. Esse eixo da Colonialidade produz e valida um conhecimento neutro, hegemônico, eurocêntrico, masculino e universal, na mesma medida que inferioriza os demais, dentre eles os conhecimentos campesinos.

A Colonialidade do Saber, exemplificando, pode ser vislumbrada por duas vias. A primeira, por meio da defasagem de políticas de livros didáticos que, de fato, reconheçam e valorizem os territórios campesinos como territórios outros e não como realidades a serem superadas. A segunda, pelo cancelamento de políticas de livros didáticos para o campo, desconsiderando não só as especificidades das(os) estudantes deste território, mas integrando os conhecimentos destas(es) ao conglomerado currículo urbanocêntrico. Assim, vivenciamos uma dupla recessão, uma pela implementação de políticas de livro didático que pouco ou quase nada consideram as especificidades campesinas e outra pelo cancelamento dessa política, evidenciando o crescente avanço de uma política neoliberalista, gerida por interesses setoriais que desprezam as minorias, dentre elas os povos campesinos.

Na Colonialidade do Ser denota-se a internalização da subalternidade dos sujeitos afetados pela dominação colonial, que passa a aceitar a imagem do colonizador como sua e, deste modo, oculta a dominação colonial. Este eixo da Colonialidade impõe às mulheres e homens do campo a condição de “não ser” através de

estereótipos de atraso e ignorância, tais como o personagem Jeca Tatu, personagem do livro *Urupês*, de Monteiro Lobato (1918) e a alcunha de caipira, como sinônimo de pessoa com pouca instrução. Logo, estes estereótipos discriminam ao mesmo tempo que impõem a não contestação da referência urbana imposta e tida enquanto natural.

Seguindo esta linha de pensamento, a referência de sujeito é a do sujeito urbanocêntrico. As políticas sociais, dentre elas a educacional, pautadas, preponderantemente, no modo de ser dos sujeitos urbanocêntricos promove classificação, hierarquização, silenciamento e negação dos modos de ser dos povos do campo. Nessa direção, as políticas educacionais destinadas aos povos do campo estão pautadas na Política de Identidade (GROSFOGUEL, 2008) que parte da ideia de homogeneização da diferença, ou seja, os povos do campo são tidos enquanto uma categoria universal, os territórios, os modos de vida (cultura) e de ser são aglutinados em uma única identidade, pautada na Colonialidade do Poder. “É o Estado que define na tensão o que é a identidade de cada minoria, o debate na construção dessa política não tem como locus de enunciação os povos e os grupos subalternizados” (SILVA, 2013, p. 60).

A Política de Identidade tolda os loci de enunciação dos sujeitos do campo ao negar diferenças territoriais, geográficas, culturais, sociais e políticas desses sujeitos. A esfera da Política de Identidade é limitada, visto que não é do seu interesse alcançar rupturas com o sistema mundo-patriarcal-racista-capitalista-moderno-colonial. Ela atrela-se a uma perspectiva de Interculturalidade Funcional, visto que reconhece para integrar os povos a estrutura vigente, conservando as estruturas opressoras

que classificam e hierarquizam os povos em superiores e inferiores (Colonialidade do Poder).

Na contramão da Política de Identidade encontra-se a Identidade na Política vista como possibilidade de construção e materialização de opções descoloniais outras (MIGNOLO, 2008). No caso dos povos do campo, em relação à educação, a Identidade na Política começa a ser tecida no ano de 1997, com o Encontro dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) culminando nas conferências Por uma Educação do Campo e, posteriormente, na Resolução CNE/CEB nº 36/2002 que regulamenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

A partir dessa Resolução a Educação do Campo foi se materializando como uma política pública e os sujeitos do campo passam, cada vez mais, a reivindicar que suas diferenças e especificidades sejam contempladas nas legislações educacionais do nosso país, por isso, que é que pleiteamos uma Educação do Campo específica e diferenciada para as populações dos territórios campesinos.

Os Territórios, em especial, os campesinos podem ser compreendidos, segundo Fernandes (2008), enquanto Materiais e Imateriais. O primeiro está ligado mutuamente ao segundo, um não existe sem o outro. O Território Material compreende os espaços físicos via aspectos geográficos, econômicos e populacionais, em outras palavras, este Território constitui o mundo das coisas palpáveis. O Território Imaterial é o território do universo das ideias e das intencionalidades; conduz e organiza o Território Material. O Território Imaterial é forjado no tempo-espço sociocultural, político e epistêmico por meio do estabelecimento de vínculos sociais, teorias e ideologias, na compreensão e construção de conhecimentos e das formas de produzi-los.

Dessa maneira, compreendemos que os territórios campestinos são constituídos por Territórios Materiais e Imateriais, visto que possuem uma duplicidade, tendo por um lado as especificidades ligadas ao espaço geográfico e do outro lado os conhecimentos que são produzidos no cotidiano, nas diferentes atividades de trabalho, de organização social, de partilha de vida e de saberes.

Ressaltamos que a Colonialidade, em suas diversas faces, buscou apagar e/ou silenciar os territórios campestinos enquanto espaço-tempo do Território Imaterial, pois era preciso aniquilar com as subjetividades presentes nesses territórios para que o ideário colonial de dominação, negação e exploração obtivesse sucesso. Por esse motivo a educação destinada ao campo tinha por referência os modos de vida e de ser dos povos da cidade, uma vez que o objetivo era o de superar as formas de pensar e de viver dos povos do campo presentes tanto no Território Material, quanto no Imaterial.

Seguindo esta linha de pensamento, os LD destinados às escolas do campo, antes do PNLD Campo, tinham/têm um papel importante tanto para depreciar os modos de vida dos povos do campo através de conteúdos escritos e imagéticos que enaltecem os modos de vida dos sujeitos urbanocêntricos.

PNLD Campo – contextos, sujeitos e funções: um olhar dos Estudos Pós-Coloniais

Nessa seção abordaremos os contextos, sujeitos e funções presentes na Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011 e nos Guias de LD do PNLD Campo 2013-2016, bem como apontaremos a sua extinção vista enquanto um retrocesso nos direitos conquistados pelos

povos do campo por meio de lutas por uma Educação do Campo específica e diferenciada.

No tocante ao contexto em que o PNLD Campo foi constituído, percebemos que ele foi fruto da luta dos diferentes sujeitos que se atreveram a ir de encontro à educação rural destinada aos povos do campo, principalmente, nos anos finais da década de 1990. A educação rural funda-se no Paradigma da Educação Rural que historicamente foi/é utilizado para negar, silenciar e moldar os sujeitos do campo aos modos de vida e de ser dos povos urbanos. Este paradigma firma-se na Colonialidade do Poder, visto que se utiliza da lógica de classificação e hierarquização da população urbana e do campo para estabelecer os povos do campo como atrasados e os do território urbano enquanto referência de desenvolvimento e modernidade (SILVA, SANTOS, FERREIRA, 2015).

O PNLD Campo, 2013 e 2016, na nossa visão, representava uma das frentes de luta contra as heranças coloniais (entre outras, o Paradigma da Educação Rural) que sobrevivem e atingem os povos do campo, principalmente, por meio dos conteúdos textuais e imagéticos presentes nos LD, que, por vezes, reforçam classificações e hierarquizações entre os povos do campo (inferiores) e os da cidade (superiores).

Ao compreender os sujeitos do campo enquanto desprovidos de razão e, conseqüentemente, de conhecimento o Paradigma da Educação Rural atrela-se à Colonialidade do Ser e do Saber. Cabe destacar que a história dos LD no Brasil remete à chegada da família real portuguesa responsável pela instalação da Imprensa Régia no país em 1808. O Programa Nacional do Livro Didático existe desde 1985, contudo o PNLD Campo só surge 26 anos após, durante todo este tempo os saberes campesinos, geralmente, não eram levados em conta no momento de elaboração dos LD e quando

eram inseridos cumpriam a função de manutenção e celebração da Colonialidade (SANTOS, 2017).

Nessa esteira, as lutas travadas pelos povos do campo se materializaram em várias conquistas, dentre estas uma legislação específica para o atendimento das demandas educacionais desses povos. A nosso ver, o PNLD Campo indica a possibilidade de ruptura com a Colonialidade do Saber, uma vez que

se inscreve como uma *política pública de reconhecimento da Educação do Campo como matriz referencial para pensar o Campo e seus Sujeitos*, como contexto gerador de conteúdos, textos, temas, atividades, propostas pedagógicas, ilustrações, e organização curricular do livro didático (BRASIL, 2013, p. 9, grifo nosso).

Logo, o PNLD Campo toma como referência os Territórios Materiais e Imateriais para a constituição dos LD das escolas do Campo em virtude de não dissociar a vida material daquela subjetiva, que também é material. Os conhecimentos campesinos são produzidos no tear do cotidiano, entrelaçados com os aspectos geográficos, políticos, sociais e culturais. Estes aspectos constituem o tecido da vida dos diferentes povos do campo e, portanto, não podem deixar de ser referência para a criação do PNLD Campo, sobretudo se estiver firmado na Descolonização do Poder, Ser e Saber.

Em relação aos sujeitos que participaram da elaboração e execução do PNLD Campo identificamos três tipos, a saber: propulsores, formuladores e executores. Quanto aos propulsores são os diversos sujeitos que participaram ativamente do Movimento por uma Educação do Campo desde os anos finais da década de 1990 até os dias atuais, de acordo com o Guia de LD 2013, são eles:

organizações sociais e sindicais e das organizações criadas no contexto da luta pela Educação do Campo destaca-se o Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC, os Fóruns, Núcleos e Redes Estaduais, Regionais e Locais da Educação do Campo, o trabalho desenvolvido em parceria com Universidades, Movimentos Sociais-Sindicais, Organizações Não-Governamentais, Escolas, dentre outros, foram conquistadas as políticas públicas e construíram-se práticas pedagógicas inovadoras, dentre as quais destacamos o PNLD Campo (BRASIL, 2013, p. 10-11)

Os sujeitos propulsores são constituídos do entrelaçamento solidário entre as organizações sociais sindicais, organizações construídas no âmbito da luta por uma educação do campo, a exemplo do FONEC, entre outras. Cabe destacar que as parcerias firmadas com universidades, movimentos sociais e sindicais etc., resultaram em conquistas de políticas públicas consolidando, a nível legislativo, a luta por uma Educação do Campo. A nosso ver, os sujeitos propulsores estavam/estão assentados na perspectiva da Identidade na Política, haja vista que se apresentam reivindicando que as suas identidades, culturas, saberes sejam valorizados e que estejam presentes nos LD. Para tanto seria preciso o desenvolvimento de LD específicos para os territórios camponeses, dada a urgência de romper com a Política de Identidade fundada na Colonialidade do Poder.

No tocante aos formuladores, localizamos dois: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Estes sujeitos estão presentes no Art. 6º da Resolução nº 40/2011, indicando as funções que deverão cumprir para inscrição e aprovação dos LD, vejamos:

Art. 6º O FNDE e a SECADI publicarão instrumento legal específico contendo as características das obras a serem adquiridas e os procedimentos para execução de cada edição do Programa (BRASIL, 2011).

Conforme podemos perceber o FNDE e a Secadi serão responsáveis pela publicação de documento legal, neste caso, dos editais de convocação das editoras que orientaram o processo de formulação e inscrição das coleções didáticas. Sendo assim, compreendemos que as editoras que cumprem com os critérios do edital também se constituem enquanto formuladores do PNLD Campo, evidenciando a interferência do mercado editorial nessa construção, ou seja, o campo de formulação do PNLD Campo é constituído por disputas e tensões ideológicas e mercadológicas.

No que se refere ao sujeito executor, encontramos no Art. 7º da referida resolução que a execução do Programa é de responsabilidade do FNDE com a participação da Secadi, das secretarias de educação no âmbito do governo municipal, estadual e do Distrito Federal e das escolas conveniadas ao PNLD Campo e das/os professoras/es, tal como podemos perceber no extrato seguinte:

ficará a cargo do FNDE e contará com a participação da SECADI, das secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, das escolas participantes e dos professores, por meio de procedimentos específicos e em regime de mútua cooperação [...] (BRASIL, 2011).

O referido trecho do guia do PNLD Campo 2013 evidencia uma hierarquia na execução do Programa, o FNDE é o sujeito principal da execução enquanto governos, escolas e professoras/

es são colocados na posição de receptoras/es, isto é, sua função de executor está restrita a recepção e utilização dos LD nas escolas. Nessa direção, notamos níveis de hierarquização e controle entre os sujeitos do PNLD Campo, denotando a Racialização e Racionalização dos sujeitos do Campo.

O guia do PNLD Campo 2016, em sua segunda edição, teve enquanto objetivo tomar enquanto referência para a elaboração dos LD as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia do território campesino (BRASIL, 2015). A conquista da segunda edição do PNLD Campo constituiu, no ano 2016, um marco importante no sentido de firmá-lo enquanto parte integradora das políticas públicas específicas para a Educação do Campo, sobretudo, considerando o cenário político-econômico de recessão de direitos (educacionais, sociais, políticos e epistêmicos) que se alastrava no país em virtude do Golpe de 2016 que constituiu a saída da liderança de centro-esquerda para dar vazão a uma gestão firmada no neoliberalismo.

Diante do exposto, no que diz respeito aos sujeitos que colaboraram para a constituição/elaboração do PNLD Campo 2016, situamos os seguintes: propulsores, formuladores e executores. Os propulsores constituem os Movimentos da Educação do Campo e seus colaboradores (ONG, sindicatos, educadoras/es, núcleos, redes estaduais, regionais e locais) que vem, no tempo-espaco-histórico, buscando angariar conquistas tanto nos marcos legislativos, quanto materiais, pois compreendem que a conquista legal carece de ser precedida de sua execução/materialização no chão da escola do território campesino. Entendemos que só assim, será possível trabalhar em direção a afirmação da Identidade na Política dos sujeitos campesinos, reafirmando suas práticas orien-

tadoras coletivas em prol de uma Educação do Campo específica e diferenciada.

A intencionalidade das práticas orientadoras dos sujeitos camponeses, no setor educacional, visa à constituição de projetos políticos pedagógicos que tenham, enquanto produto, a articulação das experiências dos sujeitos camponeses com a sua realidade. Por isso, a necessidade da presença efetiva dos povos do campo e suas organizações nas discussões, planejamentos, desenvolvimento, avaliação e, sobretudo, na tomada de decisões a respeito dos LD direcionado a este Território.

Desta maneira, tem-se questionado a respeito da participação dos Movimentos Sociais do Campo no processo de proposição, elaboração e construção das coleções didáticas do PNLD Campo. Eram vários os questionamentos que circulavam, anteriores ao seu cancelamento. As lideranças camponesas eram ouvidas nas decisões de elaboração deste material didático? Os saberes camponeses eram contemplados nos conteúdos eleitos? Sua produção estava firmada na Política de Identidade ou na Identidade na Política? Por fim, estando dissociado das orientações coletivas do povo camponês, a quem interessa a produção deste material didático? (SILVA, 2018).

No que diz respeito aos formuladores o PNLD Campo 2016, permanecem os anunciados pelo PNLD Campo 2013, a saber: o FNDE e a Secadi. Contudo, destacamos que estes são responsáveis pela publicação dos documentos legais que, dentre outras coisas, apresentam as orientações a respeito dos conteúdos curriculares que devem estar dispostos nos LD.

O livro didático se constitui em um material de apoio fundamental ao desenvolvimento do trabalho docente e ao processo de aprendizagem dos educandos. Por essa

razão, as coleções destinadas ao ensino e à aprendizagem foram avaliadas considerando os espaços educativos do campo, com presença de textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educando se apropriarem dos conteúdos escolares articulados com as referências contextualizadas de suas relações mais imediatas e experienciadas no campo (PNLD, 2016, p. 7).

Logo, dentre os formuladores dos LD, entendemos que as editoras adentram nessa seara porque mesmo que devam atender às normatizações do edital do PNLD Campo, os conteúdos e as imagens, tecidos pelas editoras, podem optar por trabalhar em diálogo com as especificidades dos sujeitos do campo, afirmando a sua Identidade na Política ou, ao contrário disso, atuar de forma Funcional, por meio da Política de Identidade, isto é, trazendo o território campesino dentro de uma lógica urbanocêntrica. Logo, as editoras são formuladoras de textos, imagens e proposições didático-pedagógicas que podem caminhar no sentido de desvelar as heranças coloniais ou simplesmente manter as relações hierárquicas de poder em que os povos do campo assumem a posição de meros coadjuvantes.

Embora as/os professoras/es universitárias/os não se constituam enquanto formuladores, mas elas/es são a última barreira para a seleção dos LD que irão ser utilizados por três anos consecutivos nas escolas do Território Campesino. Estas/es professoras/es são os sujeitos que examinam se os LD, formulados pelas editoras, seguem as orientações curriculares constantes no Guia e, dessa forma, podem aprovar ou reprovar a Coleção didática a ser utilizada pelas/os professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental. Deste modo, percebemos estas/es professoras/es não enquanto formuladoras/es, mas enquanto avaliadoras/es en-

tre o que está sendo exigido pelo Guia e o produto das editoras, neste caso os LD.

Nessa direção, compreendemos que os maiores formuladores dos LD para o Território Campesino deveriam ser os próprios sujeitos campesinos. Contudo, desde o edital de convocação pelo FNDE e a Secadi, passando pelas editoras e pelas/os professoras/es universitários o Guia do PNLD Campo não dispõe em que momento da formulação e seleção os povos do campo atuam. Por isso, reiteramos os questionamentos anteriores a respeito do projeto político-pedagógico os LD para o campo estavam filiados.

No que concerne ao sujeito executor, no PNLD Campo 2016, permanece a Secadi na esfera federal, estadual e municipal aliada às escolas e professoras/es em regime de mútua colaboração. Estes setores e sujeitos, como evidenciado anteriormente, apresentam ações distintas em virtude de sua natureza executora. No decorrer da análise dos documentos, localizamos duas funções que se entrelaçam, evidenciando seus objetivos em comum em torno do Guia do PNLD Campo 2013 e 2016, a saber: a) didático pedagógica; b) sócio territorial.

O primeiro, didático pedagógica, cumpre a função de dar subsídios aos professores das escolas do campo no desenvolvimento do seu trabalho (BRASIL, 2013). Na nossa ótica, esta era uma função de suma importância, visto que historicamente os materiais didáticos pedagógicos e paradidáticos eram quase que inexistentes nas escolas do campo. Essa escassez de matérias de auxílio aos professores/as partia da ideia que para as escolas do campo e para os sujeitos não era preciso investir em educação, dado que para os povos do campo caberia uma escola pequena, com poucos recursos para que fossem ensinadas, apenas, as primeiras letras.

O segundo, sócio territorial, diz respeito à formulação/constituição de LD que coadune com o rompimento e/ou fratura das heranças coloniais, ao mesmo tempo em que tenha, enquanto elemento basilar, a Identidade na Política forjada pelos sujeitos e identidades socio territoriais campesinas. Para tanto, dentre as funções do LD para o campo, destacamos o respeito e a valorização de: a) espaços socio territoriais; b) práticas culturais; c) organizações sociais e lutas; d) relações escola, família e comunidade; e) referências materiais e simbólicas; f) relações campo e cidade; g) encontros intergeracionais; h) gênero, raça e sexualidade.

Tais funções estão imbricadas na luta dos Movimentos Sociais vinculados ao Território Campesino, bem como das mulheres e homens que integram o sistema escolar dessas localidades interessadas/os em um modelo educacional e, por sua vez, materiais didáticos preocupados com o chão da escola campesina. Os passos trilhados, ao longo do tempo, têm sido marcados por lutas, conquistas, avanços e retrocessos, simultaneamente. Isto é, pensar LD específicos para o Território Campesino, significou um olhar outro para o processo formativo desses sujeitos; é fato que lacunas existiam, mas os passos a seguir eram, justamente, de melhorias/avanços.

Por sua vez, com a tomada de posse do 38º Presidente do Brasil, tão logo assumiu, tratou de extinguir a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), dissolvendo a Secadi por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Quando foi criada em 2004, a Secadi teve como premissa o fortalecimento de grupos que historicamente foram/são excluídos da escolarização, considerando que o território, a raça, o gênero, a orientação sexual, a classe e outras diferenças, constituem condições existenciais favorecedoras de exclusão socioeducacional.

Portanto, essa iniciativa representa um retrocesso no avanço dos direitos de minorias, que constituem a maioria no nosso país, representando uma manobra do atual governo de eliminar temáticas relacionadas a educação étnico-racial, direitos humanos e qualquer palavra que envolva diferenças na pasta do Ministério da Educação. É neste cenário que com a extinção da Secadi, temos a extinção do PNLD Campo, considerando que esta primeira era a sua formuladora.

Essa medida vai na contramão do reconhecimento das diferenças socio territoriais, na promoção da equidade e no próprio fortalecimento da inclusão, evidenciando um modelo político neoliberal firmado no Paradigma da Educação Rural que tem no tempo/espaço/histórico a silenciar realizado investidas de poder no sentido de silenciar e/ou ocultar as diferenças, em especial dos sujeitos campesinos.

Considerações finais

Este trabalho teve enquanto objetivo compreender os contextos históricos, político e social que levaram à constituição do PNLD Campo e sua finalização, evidenciando os sujeitos, funções e a importância para a Educação do Campo. Para tanto, adotamos enquanto lente teórica os Estudos Pós-coloniais que realizam um deslocamento heterotópico, constituído enquanto uma ação contínua das margens para o centro. Por sua vez, este centro de referência advém dos modos de ser, de pensar e de produzir epistemes dos sujeitos que historicamente estiveram às margens do cânone eurocêntrico, em especial os povos do território campesino.

Nesta direção, compreendemos que os LD do território campesino constituíram/constituem um caminho para a afirmação de

uma educação do campo específica e diferenciada, isto é, que os saberes presentes neste material didático advenham as experiências tecidas no dia a dia pelas/os sujeitas campesinas/os. Tal proposição, caminha lado a lado com os movimentos de resistência propositiva tecidos, historicamente, pelos Movimentos Sociais Campesinos em prol de uma Identidade na Política, ao mesmo tempo que rechaça as investidas de poder assimétrico do Estado em favor de uma Política de Identidade, balizado no Paradigma da Educação Rural Hegemônica.

Dessa maneira, inferimos que o PNLD Campo 2013 e 2016, apresentou lacunas em sua constituição, sobretudo ao considerarmos que devido à extensão territorial do país não podemos pensar, exclusivamente, em um só território campesino, mas em distintos territórios campesinos. Logo, pensar uma política de LD específica e diferenciada para o Campo significa considerar os Territórios Campesinos do Brasil, sem hegemonizar um modo de vida campesino em detrimento dos demais. Além disso, destacamos a ausência das próprias lideranças campesinas, enquanto formuladores deste material didático.

É fato que as ausências se faziam presentes, mas entendemos que a extinção do PNLD Campo, evidencia uma das faces do atual governo no qual não há espaço para as minorias. Isto é, não há um espaço para que as suas vozes sejam ouvidas e consideradas na proposição de políticas públicas educacionais voltadas para a maioria marginalizada, seja pelo seu território, raça, gênero, classe, sexualidade, orientação sexual, dentre outros.

Assim, o campo da Educação do Campo marcado, historicamente, por profundas formas de exclusão social, cultural, política e epistêmica e pelos poucos investimentos e oportunidades aos sujeitos que nele residem, vivencia uma nova recessão. Contudo,

concebemos que da mesma forma que as heranças coloniais, sob a ótica do neoliberalismo, não silenciaram os sujeitos do campo, a luta e a resistência permanecem.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.
- BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2016*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.465*, de 2 de janeiro de 2019. Dispõe mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 40*, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. *Mirta, campesina paraguaia – Carumbey*, São Pedro, Paraguai, 2008.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade em Política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. *Journal of world systems research*, California, v. 2, 2000.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Diálogo entre os estudos pós-coloniais e o feminismo latino-americano na compreensão do patriarcado na constituição da América Latina. *REALIS*, v. 8, n. 1, Jan-Jun. 2018.

SANTOS, Aline Renata dos. *Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Camila Ferreira da. *As marcas da Memória Hegemônica e da Memória Vivida nas imagens da Mulher Negra nos livros didáticos do Território Campesino do Brasil e da Colômbia: um olhar através dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Negro Latino-Americano*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos de avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais Latinoamericanos. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 1, p. 49-64, Jan-Abr. 2015.

SILVA, Janssen Felipe; SANTOS, Aline Renata dos; FERREIRA, Rafaela dos Santos. Paradigmas da Educação Rural e do Campo: uma análise através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. In: LIMA, Iranete Maria da Silva; CARVALHO, Cynthia Xavier; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. (Org.). *Educação do Campo e Diversidade Cultural: faces e interfaces – Volume I*. 1 ed. Recife: UFPE, 2015, v. 1, p. 33-46.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2009.

Educação do Campo, neoliberalismo e biocolonialidade do poder: o contexto das reformas sociais e educacionais no Brasil

Filipe Gervásio Pinto Silva

Michele Guerreiro Ferreira

Introdução

O presente capítulo aborda questionamentos acerca do contexto de reformas sociais e educacionais no Brasil e seus impactos para a educação do campo a partir do diálogo epistêmico entre lentes teóricas que nos ajudam a visualizar os efeitos do neoliberalismo nas referidas reformas.

Quando o autor peruano Aníbal Quijano (1992) cunhou o termo “Colonialidade do Poder” para analisar o padrão ou matriz colonial de poder que racializou e hierarquizou grupos humanos, estabelecendo uma divisão racial do trabalho, dos recursos e dos seus produtos, ele nos deu base material para analisarmos os efeitos dos discursos modernos/coloniais na produção de subjetividades, territorialidades, epistemologias.

Posteriormente, Cajigas-Rotundo contribui com o debate ampliando o alcance dos discursos modernos/capitalistas/coloniais por meio do conceito “Biocolonialidade do Poder” que nos mostram os dispositivos e posturas que reificam e essencializam

as populações locais implicadas nos conflitos e lutas relacionadas à terra e à biodiversidade. Assim, adotamos estas chaves de interpretação mediadas pela categoria do trabalho para analisar a educação camponesa no atual contexto latino-americano de materialização do ultraliberalismo, que se utiliza do protofascismo como agente capataz da garantia dos interesses de acumulação.

O aprofundamento da crise no Brasil e a ascensão do conservadorismo elevaram a ideia de fascismo social a uma violência de morte aberta e declarada e uma seleção daqueles inimigos da pátria e do sistema, cuja vida está quase ininterruptamente na mira de agentes e procedimentos de morte. No Brasil vem se tornando paradigmática a lógica de desposseção territorial de povos indígenas, campesinos, quilombolas, dentre outros, em virtude do poder exercido pelo Agronegócio e pelo mercado habitacional especulativo.

Neste capítulo, esboçamos uma análise diagnóstica das reformas sociais e educacionais no Brasil no intuito de, em um esforço de síntese, vislumbrar horizontes revolucionários para a educação de uma forma mais ampla e para a educação do campo de modo particular.

À força, Neoliberalismo

O capitalismo passa hoje por uma crise sistêmica de graves proporções e não apenas por mais uma de suas crises cíclicas. Tal crise se apresenta desde 2008 como de caráter terminal e tem vindo a determinar inúmeras mudanças no campo político e da democracia liberal, na celebração dos contratos trabalhistas cada vez mais marcados pela espoliação e em uma escalada de governos repressivos e ultraliberais.

O que está de fundo a este cenário é uma tese antiga, mas não esclerosada do pensamento marxista de que em momentos de crise de acumulação a força funciona como agente garantidor das taxas de lucro. Tal cenário demarca a reestruturação do *sistema sócio metabólico do capital* internacional (MÉZAROS, 2011), através da hegemonia do *capital financeiro* (ALVES, 2003) e não mais do Capitalismo Industrial. Trata-se da hegemonia do *Capital Fictício* (HARVEY, 2016), obtido pela acumulação de capital relativa ao trabalho improdutivo e especulativo, que tem como sujeitos principais, os fundos de pensão, bancos, sistemas de crédito e bolsas financeiras. Desta forma, o trabalho social e a força de trabalho humana deixam de ser a célula principal de geração de lucros, deixando de ser a força de produção de valor social (e consequentemente de mais-valor para a classe capitalista).

Do ponto de vista da geopolítica mundial, trata-se da fase imperialista do capitalismo ou capitalismo burocrático que assola as inúmeras periferias do mundo capitalista. Assim, a América Latina como um todo vem passando por um cenário de reajuste com uma coerência interna, cujos principais vértices são a destruição dos sistemas públicos, maximização do princípio concorrencial, estrangeirização da economia e monopolização do capital.

Aqui, a base de produção deixa de ser a eletrônica e passa a ser a microeletrônica, as tecnologias tornam-se cada vez mais móveis, assim como o sistema de vendas, a produção de mercadorias e mesmo a oferta de serviços. Este modelo de produção é gerido através do que se convencionou chamar de *Modelo Toyotista* (ALVES, 2003), que prima pela incorporação ao mercado restrito de trabalhadores dotados da flexibilidade, adaptabilidade e versatilidade inerente ao maleável modelo de produção.

A gestão da vida social via democracia liberal gerou formas de representação reféns dos *lobbies* empresariais e das bancadas, convertendo os colegiados legislativos em balcões de negócios e de corrupção. O desencantamento com esta forma de gerir os interesses estatais se converte assim em cada vez menos estatais e cada vez menos “*res-publicanos*”. A saturação deste modelo é confrontada pelos políticos de carreira através da racionalidade cínica (SAFATLE, 2017), cuja finalidade íntima é, cada vez mais, tornar os processos de participação, escolha e decisão da sociedade civil restritos e uma sociedade civil íntima, tornando a ampla maioria da sociedade brasileira em sociedade incivil (SANTOS, 2010).

Tudo isto tem vindo a configurar o chamado Neoliberalismo ou Ultraliberalismo como marca maior da gestão da atual idade do modo de produção capitalista, que passa a ter repercussões novas sobre o trabalho social, os direitos conquistados, o consumo e a massificação ideológica do empreendedorismo e do indivíduo como filtros absolutos para a explicação e legitimação do real.

Se é verdade que, como dizia Machado de Assis, “o menino é o pai do homem”, no sentido em que ali lhe atribuiu para dizer das influências da formação do menino no homem adulto, não será menos verdade dizer que também, embora pai, o menino é distinto do homem. De tal modo, a chave do liberalismo clássico é indispensável para a compreensão do neoliberalismo, embora este tenha dinâmicas próprias para sustentar o capitalismo em crise tal como o estamos vivendo.

A palavra neoliberalismo é hoje pronunciada como sendo sinônima de uma forma ampla de gerir a economia capitalista que a tudo explica supostamente pela simples pronúncia. É como se nada mais tivesse que ser dito, como se tudo se expli-

casasse em si mesmo de modo auto justificado, suficiente e retoricamente competente.

Cabe ressaltarmos que o neoliberalismo, longe de ser um axioma ou uma verdade incontestável, é uma arena na qual se travam muitas disputas e poucos consensos. O caminho escolhido neste texto será o de, para tratar do neoliberalismo, remontar, ainda que de maneira telegráfica, a gênese do liberalismo clássico, passando por suas principais rupturas e pelo *continuum* que também o atravessa. Será sempre preciso advertir que liberalismo e neoliberalismo não são sistemas que se sucedem, senão que comportam ênfases distintas dentro de um mesmo núcleo fundante.

Se quisermos um caminho histórico para compreender as transformações do liberalismo, tanto do ponto de vista econômico quanto político (sem que estas dimensões estejam divorciadas), será preciso que nos desfaçamos de uma premissa amplamente compartilhada e amplamente mistificadora do real sentido do liberalismo e do neoliberalismo. A crença do “abandono” do Estado pelo liberalismo ou do Estado fraco.

O caminho histórico do liberalismo é então um caminho não de formas de abandono do Estado, senão de formas de como o Estado pode ser utilizado em função das necessidades do liberalismo. A tese parece torta (embora nunca tenha sido assumida como torta para Marx, que denunciou o Estado como comitê burguês), mas foi sem medo da controvérsia que Dardot e Laval (2016) acionaram a compreensão de liberalismo em sua relação íntima e alargada com o Estado moderno capitalista.

Poderíamos considerar o Liberalismo como ideologias que “sustentam e justificam o capitalismo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 2). Todavia, seria simplista não sinalizar para a influência do liberalismo enquanto *ethos*, como um modo próprio de estar no

mundo. Isto coloca o liberalismo no centro daquilo que Michel Foucault chamou de governamentalidade (VEIGA-NETO, 2004), fazendo com que o liberalismo encontre uma dimensão política e reguladora em relação ao Estado que não lhe pode ser subtraída.

Os traços centrais do liberalismo clássico são: direito natural, liberdade de comércio, propriedade privada, crença nas virtudes do equilíbrio do mercado, mão invisível do mercado como reguladora espontânea da vida social. É também conhecida a função histórica do liberalismo no sentido de supostamente limitar a intervenção do Estado, bem como a primazia dos interesses individuais a serem regulados e satisfeitos pelo livre mercado.

Em um país como o Brasil, não é possível dizer que tenha havido em algum momento da história, liberalismo; dada a relação colonial e imperial que conformou a formação social brasileira e a relação incestuosa com o Estado em setores que os chamados clássicos liberais jamais admitiriam.

O (neo)liberalismo que antes possuía a “nobre” função de limitar os poderes soberanos, não mais poderia ser limitado por nada, nem mesmo pelas forças parlamentares. Para tanto era necessário compreender o neoliberalismo como um intervencionismo destinado a moldar politicamente as relações econômicas guiadas por concorrência. Poderíamos muito bem dizer que o neoliberalismo seria uma espécie de decantação do que foi o novo liberalismo, apoiando a intervenção do Estado, mas opondo-se, no entanto, a qualquer entrave no jogo de concorrência dos interesses privados. Afirma-se uma nova forma de aprofundar a relação com o Estado, muito mais lúcida e disposta a criar um sistema de dispositivos estatais que garantam a máxima de que a concorrência é um princípio vital da vida social e individual. A ordem do mercado, por sua vez, é apenas um produto artificial

a ser criado, inclusive com a ajuda estatal, de modo artificial e político (DARDOT; LAVAL, 2016).

Neste sentido, entra em cena a necessidade do neoliberalismo, cada vez mais, se alimentar de uma ordem jurídica ativa e progressista, superando a “mística” do mercado regulador e a prevalência pura da economia. A política pública pensada pelo neoliberalismo é alicerçada na ideia de Estado de direito, política de adaptação às condições mutantes e auxílio no equilíbrio econômico. Para tudo e para todas/os, o filtro chama-se: concorrência. Assim, a educação passa a ser uma arena de disputa não apenas econômica, senão civilizacional.

Cada vez mais, o sistema capitalista, para superar suas crises a muito custo de esforços e tempo, passa a acionar o Estado no sentido da garantia de uma governamentalidade jurídica que acione normas e procedimentos que garantam a acumulação por espoliação capitalista, com a quebra dos direitos sociais e trabalhistas e a marginalização das/os trabalhadoras/es e de diversos grupos sociais. O Estado passa a ser acionado para garantir algo que enunciemos como tese central deste texto: a força é mais decisivamente acionada em tempos de crise, seja na repressão física e na eliminação dos obstáculos à razão econômica financeira e global, seja no sistema jurídico de facilitação e de adaptação ao sistema capitalista financeiro.

Dizia Eduardo Galeano que “a justiça é uma serpente que só morde os descalços”. Se isto sempre foi verdade pela própria constituição do Estado dentro de uma sociedade capitalista, ganha agora novas nuances, novas formas de totalitarismo e de uso do poder estatal como poder de cancelar a vida e a morte. Faz parte da premissa neoliberal que o Estado seja governado por uma elite forte, que quase sempre é confundida com uma elite que

reproduz seu poder de modo familiar na política e que é avessa a toda uma população que é resultado de um processo histórico de colonialismo, capitalismo e patriarcado.

Educação do campo e biocolonialidade do poder

As questões levantadas na seção anterior apontam as diversas facetas que o capitalismo vai assumindo para manter sua hegemonia e seu projeto intacto. Nesta seção nos deteremos brevemente sobre a educação do campo e os equívocos dos paradigmas do desenvolvimentismo, do utilitarismo, do consumismo exacerbado, do “ter” em detrimento do “ser”, tomando como lentes, a extensão do conceito de colonialidade do poder para biocolonialidade do poder.

Para tanto, vamos focar na categoria trabalho, mas, entendendo-a como um princípio educativo na educação do campo, que de acordo com Caldart (2009) se pauta em outra lógica de produção que não é a do trabalho produtivo para o capital, evidenciando o distanciamento da pedagogia liberal que visa uma ‘preparação para’, em vez, de uma ‘preparação desde’. Segundo a autora, o vínculo entre educação e trabalho está centrado na relação entre educação e produção no sentido de que o ser humano no mesmo processo que produz também se produz como ser humano.

A concepção de trabalho adotada pela Educação do campo é intrínseca às lutas pelo acesso de trabalhadoras/es ao conhecimento, ou seja, as/os trabalhadoras/es do campo, ao reivindicarem a reforma agrária também lutam por seus direitos sociais, inclusive, educação. Percebemos que o trabalho é o elemento

que lhes confere identidade (trabalhadoras/es do campo) e que lhes une na luta.

Todavia, estes sujeitos de direito que também são sujeitos epistêmicos, ao lutarem por conhecimento, sabem que a luta não se encerra com a construção/abertura de escolas nos territórios campestinos, pois compreendem que um currículo colonizado/colonizador (FERREIRA; SILVA, 2015) não contribuiria nem para a consolidação da justiça social nem da justiça cognitiva, como vemos na luta pela Educação do campo, a qual:

se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho (CALDART, 2009, p. 38).

Percebemos que estas/es trabalhadoras/es têm clareza que há uma hierarquização dos conhecimentos e dos sujeitos. Tal hierarquização se dá pela constituição da colonialidade do poder, isto é, um padrão ou matriz de poder, o/a qual, segundo Quijano (2005), está fundado/a em dois pilares: o da racialização (formas de classificar a sociedade baseadas na ideia de “raça”) e o da racionalização (formas de classificar o trabalho e o saber baseados na ideia de razão).

A articulação desses dois pilares da colonialidade do poder caracteriza formas inúmeras de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Mas, de acordo com Ferreira e Silva (2018, p. 79), “tais formas de controle estendem-se também ao

domínio do gênero, da sexualidade, da mãe-natureza, do território, do conhecimento e da educação, assim como, do currículo, em relação a sua compreensão, organização e conteúdo”.

As análises sobre os alcances da colonialidade em seus diversos eixos apontam para esta produção de padrões de referência, geralmente centrados no norte global, que inferiorizam e subalternizam tudo que se afasta dos modelos estabelecidos. Isso justifica a hierarquização racial da humanidade, o eurocentrismo, a cis-heteronormatividade, o urbanocentrismo.

Explica também porque as/os protagonistas da Educação do campo não são vistos como sujeitos epistêmicos, produtores de conhecimentos, e porque sua concepção de educação e trabalho é deslegitimada. Percebemos que estas subalternizações estão fortemente ancoradas nos projetos pela hegemonia capitalista, que forjam discursos, criam necessidades, reificam os seres humanos e a Mãe-Natureza¹ para atingir seus objetivos.

Walsh (2007, 2008) chama de *Colonialidade da Mãe-Natureza e da Vida* ou *Colonialidade Cosmogônica* a que se fixa na distinção binária entre humano/natureza, categorizando como não modernas, ‘primitivas’ e ‘pagãs’ as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais e os seres vivos. Segundo a autora, esta se manifesta na subalternização de povos que sofrem o estigma da inferiorização dos seus saberes, modo de vida, etc. como se fossem continuação da natureza, ou seja, não passam de **recursos** (humanos e natu-

1 Compreendemos que além da separação e da oposição humano-natureza, criadas para justificar a exploração da natureza pelos humanos, há a reificação da Natureza por meio da destituição de seu caráter de Mãe-Natureza, aquela que nutre, alimenta, protege todos os seres vivos. Nesse sentido, o que se polui, explora, extermina, não é a figura da Mãe-Natureza, e sim, meros recursos que estão aí para usufruto humano. Como opção político-epistêmica, adotamos o termo “Mãe-Natureza” quando a ela nos referimos.

rais), responsáveis pela produção do que é necessário no meio urbano.

Tal subalternização reafirma dicotomias (humano $\times$ natural; rural $\times$ urbano, etc.), ou seja, tanto Mãe-Natureza como povos subalternizados serão valorizados apenas para a exploração desmedida e atendimento da lógica Capitalista/Moderna/Colonial. É nesse sentido que Cajigas-Rotundo (2007) adota a compreensão de uma Biocolonialidade do Poder, que significa o estabelecimento da reificação da Mãe-Natureza que possibilita sua instrumentalização e manipulação a serviço do capital, manifestando-se por meio da ação do capitalismo mundial sobre os ditos “recursos” naturais, que estão à disposição do “homem”.

É notável a lógica perversa por trás de tal construção, pois ainda que fosse admissível o uso instrumentalizado da Mãe-Natureza, reduzida a recursos naturais, esta não estaria à disposição de ‘todos’ os homens, obviamente. O autor faz uma análise histórica dos discursos acerca das questões ditas ambientais e ao chegar no estágio atual do desenvolvimento do capitalismo, nos mostra que a preocupação sempre esteve voltada para a segurança de recursos para os países ricos:

Contrário a lo que perseguían y persiguen los movimientos sociales ambientalistas centrados en la reformulación radical del capitalismo con tal de conservar la naturaleza, ésta perspectiva, agenciada por las elites corporativas del primer mundo, reformula la naturaleza con tal de *conservar el capitalismo*. La naturaleza, ahora ambientalizada, queda resignificada, reaxiomatizada y recapturada por la lógica del capital global. A partir del desarrollo de “tecnología verde” sería posible mantener niveles altos de productividad y crecimiento económico, aunque con menos contaminación y consumo de

recursos naturales. En esta perspectiva *jamás se ponen en duda los fundamentos de la productividad y el economicismo, que constituyen el a priori de la sustentabilidad. La naturaleza es “capital natural”, al igual que el trabajo es “capital humano”* (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007, p. 6-7, grifos nossos).

Como vemos, a preocupação é a “conservação” do capitalismo! Parece um surto da febre do ouro que embriaga, cega, enlouquece. Um fato muito próximo a nós brasileiras/os é o que irá para os anais da História como o “Dia do Fogo”.

As medidas políticas adotadas recentemente, desde a nomeação da histórica representante da bancada ruralista, ultraconservadora e aliada do agronegócio até o anúncio da suspensão da demarcação de terras indígenas, encontraram terreno fértil para ações como a que ocorreu em agosto de 2019. Fazendeiros no estado do Pará, na Amazônia, não se sentiram constrangidos em publicar um anúncio em jornal local sobre uma queimada denominada “Dia do Fogo”, quando desmatariam a terra para a criação de gado. Alguns dias depois, houve um aumento significativo no número de incêndios².

Uma ação como esta (sem entrar nos detalhes de seus dobramentos a nível global, com G7 e tudo mais) demonstra a opção política pelo lado do capitalismo. Diversidade étnico-

2 De acordo com matérias publicadas em vários meios de comunicação pelo mundo, o que há de peculiar no ano de 2019 é que desta vez as queimadas que costumam ocorrer todos os anos, apesar de ser combatidas pelo IBAMA, por exemplo, a ação foi orquestrada, segundo uma reportagem do Globo Rural, por meio de um grupo de WhatsApp de setenta pessoas, formado principalmente por produtores rurais, grileiros, sindicalistas e comerciantes, que tinha como objetivo incendiar, no dia 10 de agosto, áreas de matas e terras devolutas, fazendo o fogo avançar sobre a floresta. O Ministério Público, no dia 8 de agosto, protocolou no IBAMA um ofício em que alertava queimadas planejadas no Pará. Segundo a denúncia feita pela promotoria, as intenções do grupo são “Mostrar para o Presidente que queremos trabalhar e o único jeito é derrubando e para formar e limpar nossas pastagens é com fogo”, numa clara demonstração de apoio e de impunidade.

-cultural, biodiversidade, conhecimentos ancestrais, questões socioambientais como a climática, por exemplo, o que significam dentro desta lógica? Nada além de empecilhos aos objetivos do capitalismo.

Uma estratégia perversa entre os operadores do capitalismo é o uso dos discursos desenvolvimentistas para angariar apoio mesmo entre aqueles que vêm de outra lógica. Caldart (2009, p. 48) nos mostra que:

No caso brasileiro, podemos observar como esta lógica se realiza através de diferentes e combinados movimentos, apenas aparentemente contraditórios entre si, porque integram uma mesma lógica: expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de ‘agricultura industrial’ e mantém seus territórios de trabalho escravo.

Nesse sentido, é papel da Educação do campo interrogar a prática pedagógica e a si própria a respeito da potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelas/os trabalhadoras/es do campo. Ao tomar como um de seus princípios a relação entre educação e trabalho questiona os processos de formação humana ou de produção do ser humano, pois não pode esquecer a base dos processos produtivos e das formas de trabalho próprias do campo.

Nesse sentido, percebemos que os conflitos por terra, não são apenas materiais, mas também epistêmicos, pois visa compreender:

que conhecimentos são produzidos por estes trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordi-

nam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, a cooperação agrícola? (CALDART, 2009, p. 44)

Estas questões ganham uma gravidade a mais no contexto que o nosso país atravessa, pois o cenário que se está levantando no âmbito social, político e educacional coloca em xeque os questionamentos que, num contexto mais favorável como a primeira década dos anos 2000 não deu tempo de consolidarem-se como respostas. As tensões e os desafios são muitos como veremos na próxima seção.

Reformas educacionais no Brasil e as repercussões nos territórios camponeses

É preciso dizer que todas as reformas sociais pretendidas e/ou levadas a cabo pelo Estado brasileiro (EC 95, Reforma Trabalhista, Reforma da Previdência e Lei Antiterrorismo) exercem suas determinações na esfera educacional. Deste modo, poderíamos dizer que as reformas educacionais aprovadas e/ou em curso gravitam em torno de reformas sociais. O conjunto completo das reformas são o *corpus* legal a ser implementado pelos organismos de gestão capitalista global como Banco Mundial, OCDE, Unesco e Unicef.

Em igual medida, agudizam-se os conflitos sociais no Brasil e, em particular, nos territórios camponeses, onde a grilagem, invasão de terras, extermínios aos povos originários, quilombolas e camponeses, dentre outros ataques, não para de crescer.

Estas formas de experienciar os conflitos e as resistências nos territórios campestinos ganha uma nova complexidade com a implementação das reformas educacionais no Brasil. Ainda no campo educativo, o golpe de 2016 aprofunda um momento pedagógico de exceção com o aprofundamento das políticas de corte neoliberal para a Educação, que sinalizam para processos de decisão curricular e pedagógica cada vez mais centralizados e sem participação da sociedade civil (apenas da sociedade civil íntima; a privatista). As reformas educacionais possuem amplitude nacional, mas afetam os territórios campestinos de modo distinto, dadas as especificidades da vida nos diferentes territórios campestinos. Na escala educacional, as principais reformas em curso são:

- A Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- A Reforma do Ensino Médio, inicialmente anunciada como Medida Provisória nº 746/2016, e posteriormente aprovada enquanto Lei de Conversão 34/2016 e;
- O Projeto Escola Sem Partido (pretendida no governo Temer), Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”.

Ressaltamos que há uma interdependência dessas reformas em relação às reformas operadas do ponto de vista social (ORSO, 2017). O primeiro projeto, que se constitui como matricial do ponto de vista curricular, uma vez que as outras reformas se justificam e tomam como referência direta as demandas anunciadas pela BNCC. Compreendemos que a BNCC aglutina em torno de si a pretensão de reunir um conjunto de disposições curricula-

res que sirvam de norma geral, cuja obediência deve ser mantida por todas as realidades nacionais e por qualquer futura alteração substancial nas políticas educacionais e nas políticas curriculares. Neste sentido, constitui-se como a célula matricial de transformação curricular da Educação Básica e, com ela, também da Educação do Campo.

O debate de formulação e implementação da BNCC atualmente vem ocorrendo considerando uma gama de sujeitos normativos e interesses que se expressam hoje através do Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A consolidação da BNCC tem sido possível através do protagonismo exercido pelas/os reformadoras/es empresariais no plano das concepções, dos objetivos e da estrutura adotada pelo documento que normatizará os currículos do ponto de vista nacional (ALVES, 2014). Trata-se da afirmação do Paradigma de Colaboração Integrativo (MACEDO, 2014), pactuando a gestão da educação pública com empresas privadas. Estas empresas que exercem protagonismo na formulação e divulgação da BNCC estão dispostas em três agrupamentos principais, sendo eles: a) Itaú (UniBanco); Bradesco; Santander, Gerdau, Natura e Volkswagen; b) “Todos Pela Educação”: Fundação Lemann, Gerdau, Camargo Correia e c) CENPEC – Itaú, Volkswagen e Telefônica (MACEDO, 2014).

A BNCC se apresenta, de forma elementar, como uma estrutura curricular que possui um *núcleo geral* ou *universal* e um *núcleo específico* ou *diferenciado*, que se constitui das especificidades de cada região, sistema de ensino e formas de materialização da educação escolarizada. Neste sentido, a BNCC passa ao longe de três questionamentos fundantes: o que cabe no universal, em que

perspectiva/abordagem ele será tratado e quem elegeu o próprio universal como universal?

Assim, a reestruturação neoliberal e neoconservadora no Brasil produz zonas de interesses que exercem impactos diretos na educação através dos reformadores empresariais. Os deslizamentos daí decorrentes ao setor privado são naturalizados pela ideia de crise da educação pública (e do setor público, de forma geral) e naturalizados pelos veículos de comunicação de massa.

Neste sentido, a BNCC adota a centralização curricular e a formação para o mundo do trabalho toyotista (ALVES, 2003). Desta forma, torna-se importante compreender como “agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados, acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas” (BRASIL, 2009, p. 1) e “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010, p. 1) se exercem do ponto de vista curricular na BNCC.

A definição *a priori* das competências e habilidades previstas na BNCC gera uma segurança jurídica e empresarial para os grandes monopólios capitalistas na educação, principalmente aqueles que lidam diretamente com o setor de produção de materiais didáticos. A BNCC também dá um passo decisivo na construção de uma centralização curricular que quebra a autonomia das/os professoras/es, descientifica e desprofissionaliza a atividade docente e encolhe os gastos com a educação, na medida em que a homogeneiza.

A Reforma do Ensino Médio pressupõe a flexibilização dos conteúdos, diminuição das 13 disciplinas tradicionais, encurtamento do tempo de oferta geral básica, que era de 3 anos e que passa a ser de 60% da jornada. Os 40% da jornada escolar se-

rão distribuídos na vivência de um dos 5 itinerários formativos (Formação Técnica e Profissional; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Esta reforma dá maior peso do Ensino Técnico e incentivo à ampliação da jornada em tempo integral.

No campo, a restrição da oferta do Ensino Médio agravará um quadro que já é de precarização da oferta, uma vez que o Ensino Médio ainda é um direito não consolidado na maioria dos territórios rurais do Brasil.

O Projeto Escola Sem Partido incorpora mais detidamente os aspectos do neoconservadorismo que demarca o conjunto de reformas educacionais, na medida em que parte da premissa de supressão das interfaces políticas e sociais de qualquer conteúdo escolar, da vigilância e da quebra da autonomia do trabalho docente e da instauração de uma pretensa neutralidade curricular e pedagógica.

As repercussões da Escola Sem Partido nos territórios campestinos estão diretamente associadas à criminalização do pensamento crítico, seja em sua versão histórica, sociológica ou filosófica que se vincule aos movimentos sociais do campo e às pedagogias do campo. Desta forma, todas as iniciativas pedagógicas, curriculares e de organização do trabalho pedagógico que estejam articuladas aos territórios campestinos, serão criminalizadas por realizarem discussões político-pedagógicas.

O currículo da Educação do Campo passa então a ser sitiado por agentes e lógicas que negam os próprios sujeitos do lugar como trabalhadoras/es, produtoras/es de vida, e formas de organização escolar e pedagógica. Assim, consolida-se a monocultura curricular, cuja materialização se dá não pela exclusividade de uma única

cultura (capitalista, euro-urbanocentrada, branca, cristã, heterossexual e masculina) no currículo, senão pela predominância da hegemonia cultural sobre as demais culturas, de modo a subalternizá-las e, na medida do possível, silenciá-las por completo. Longe da neutralidade, tal atitude somente demonstra a força dos intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2004), cujo exemplo paradigmático foi dado por Gramsci quando se referiu aos empresários capitalistas. Dizia ele que, diferentemente das/os intelectuais eclesiásticas/os ou tradicionais, as/os intelectuais orgânicas/os reconhecem que seu exercício intelectual não se opera em um solo abstrato, senão regido por uma estrutura de poder e em função de necessidades dos grupos de poder. As/Os intelectuais orgânicas/os do campo, que confrontam o capital e suas pedagogias de reprodução do seu metabolismo se veem, neste cenário interditados pelo discurso patrulhador de uma suposta Escola Sem Partido.

A título de conclusão: as reformas e as velhas formas de exploração e dominação

Resta claro que diante da reconfiguração e do aprofundamento de velhas formas de exploração e dominação, não há como referenciar criticamente a relação entre biocolonialidade e educação fora dos marcos do imperialismo. As expressões sociais, e de implicação sistêmica podem ser acompanhadas desde os megaprojetos hídricos, a ação das mineradoras desapropriando povos originários até, e de modo sintético, nas reformas sociais na América Latina, que aprofundam a níveis inauditos os limites da espoliação às classes populares. Como partes das tarefas que o imperialismo estadunidense precisa cumprir para levar a cabo seu projeto de segurança hemisférica estão as reformas na educação.

Todas estas reformas, que hoje assolam a América Latina, têm como traço fundamental o alinhamento estrutural aos desígnios do Banco Mundial e de suas agências regionais. Assim, é a relação umbilical entre o imperialismo e as reformas que tem vindo a ser operadas no Brasil que nos colocam diante da tão famosa questão levantada por Anibal Quijano; América Latina sobreviverá?

Referências

ALVES, Giovani Antônio Pinto. Toyotismo, *Novas Qualificações e Empregabilidade*: Mundialização do Capital e a Educação dos Trabalhadores no Século XXI. Educação (UFAL), Macéio, v. 10, n. 16, p. 61-76, 2003.

ALVES, Nilda. *Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479 out./dez. 2014.

BRASIL. *Resolução CEE/PE N° 2 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).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAJIGAS-ROTUNDO, Juan Camilo. La biocolonialidad del poder, Amazonia, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFAGUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 169-194.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). *Saberes Múltiplos*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2015, p. 79-102.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Confluências entre Pedagogia Decolonial e Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos de uma *práxis* curricular outra a partir das contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (Org.). *Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador*: contribuições à implementação da Lei 10.639/03. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, 74-113.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In: *Cadernos do Cárcere*. 3 ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACEDO, Elizabeth. *Base Nacional Curricular Comum*: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555 out./dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*: rumo a uma teoria da transição 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORSO, Paulino José. *A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás*. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em file:///C:/Users/Edson%20Andrade/Downloads/21735-76394-1-PB.pdf

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Revista Perú Indígena*. 13(29), 1992, p. 11-20.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber*: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

SAFATLE, Vladimir. *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: *Foucault filosofia & Política*, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, Nº 9: 131-152, julio-diciembre 2008.

Um estudo das matrizes curriculares de três cursos de Licenciatura em Educação do Campo¹

Aldinete Silvino de Lima

Iranete Maria da Silva Lima

Introdução

Diversas instituições e organizações do campo, ou que nele atuam, se aliaram aos movimentos sociais do campo para pautar o *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* (MUNARIM, 2008), que culminou em 2010 com a criação do *Fórum Nacional de Educação do Campo* (FONEC). Entre as proposições deste Fórum estão a luta pela terra e por uma educação de qualidade socialmente referenciada, visando transformar os projetos de campo e de sociedade ainda vigentes no país.

No âmbito deste movimento foram pensados os primeiros cursos superiores para a população camponesa, criados no quadro do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (Pronea) instituído pela Portaria nº 10 de 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Os cursos eram ofertados

¹ Este capítulo é uma versão atualizada da comunicação científica publicada pelas autoras nos Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática – XIII Enem (LIMA; LIMA, 2019).

pelas universidades em parceria com os movimentos sociais do campo e contemplavam as áreas de Agronomia com ênfase na Agroecologia, na Pedagogia da Terra, na Pedagogia das Águas e na Pedagogia do Campo.

Com base nessa experiência, em 2007 foi implementado o projeto piloto dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)² nas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). O êxito inquestionável deste projeto motivou o Ministério da Educação (MEC) a publicar três chamadas públicas (BRASIL, 2008, 2009, 2012) para a implantação de cursos em instituições públicas de ensino superior, com o apoio do *Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo* (Procampo). De acordo com Leal *et al.* (2019), há quarenta e quatro cursos de Licenciatura em Educação do Campo ofertados por trinta e três instituições de ensino superior (vinte e nove universidades públicas federais e quatro Institutos Federais) sediadas em dezenove estados das cinco regiões do país.

A implantação desses cursos vem, paulatinamente, influenciando a realização de pesquisas sobre a formação de professores nas LEDOC em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Matemática que é nosso foco de interesse neste capítulo.

Em Lima e Lima (2017) publicamos um estudo bibliográfico que realizamos com o objetivo de mapear os trabalhos publicados sobre esta temática. O corpus analisado foi construído das pu-

2 Optamos por utilizar a sigla LEDOC para nos referir à “Licenciatura em Educação do Campo”, embora reconhecendo que siglas como LECAMPO e LeduCampo também são utilizadas com esta finalidade.

blicações de quatro edições do Encontro Nacional de Educação Matemática (Enem) e de publicações do Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2007 a 2016. Para delimitar esse período de tempo consideramos, de uma parte, a implementação do projeto piloto da LEDOC em 2007 e, de outra, o ano de realização da última edição do Enem naquele momento.

Na realização do estudo optamos por retomar os resultados da pesquisa de Barbosa *et al.* (2013) que contemplou as edições do Enem de 2007 (IX Enem) e 2010 (X Enem). Os autores identificaram dez publicações que articulam a Educação Matemática e a Educação do Campo. Porém, nenhum deles aborda a formação de professores de Matemática nas Licenciaturas em Educação do Campo, resultado esperado pelo fato de esses cursos não terem sido ainda implementados.

Nas duas edições do Enem que analisamos, identificamos seis trabalhos e três publicados no Catálogo da Capes. Os resultados desses trabalhos colocam em evidência, por um lado, alguns desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na implementação de propostas curriculares que busquem articular a Matemática com as dimensões políticas e sociais da Educação do Campo. E, por outro lado, apontam para o fortalecimento da relação entre teoria e prática, e entre universidade, escola e movimentos sociais. O estabelecimento dessas relações foram favorecidas, em grande parte, pelo fato de os cursos serem organizados na perspectiva da Pedagogia de Alternância (GIMONET, 2007) que contempla dois tempos e espaços formativos: *tempo universidade*, dedicado à oferta de componentes curriculares nas universidades, e *tempo comunidade*, vivenciado pelos estudantes nas suas comu-

nidades com acompanhamento dos professores formadores, por meio de planos de estudo e de ações desenvolvidas em estreita relação com o tempo universidade. A vivência destes dois tempos formativos constituem o ciclo de saberes.

Imersa neste contexto, a tese de Lima (2018) objetivou compreender as relações que se constituem entre os conteúdos matemáticos e as dimensões política, social e cultural do campesinato³ na formação de professores de Matemática em cursos de LEDOC. Os resultados preliminares da análise documental que integra a tese foram publicados nos Anais do *XII e do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática* (LIMA; LIMA, 2016, 2019). A publicação de 2016 tem a sua ênfase nos elementos característicos das formações matemática, pedagógica e sociopolítica presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de LEDOC oferecidos pelas Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UNB). A publicação de 2019, cuja versão atualizada apresentamos neste capítulo, é dedicada às matrizes curriculares que integram os Projetos Político-pedagógicos destes cursos.

Trazemos, inicialmente, uma breve reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo e, em seguida, buscamos evidenciar elementos que relacionam a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo. Após, apresentamos os procedimentos metodológicos adotado na análise documental e os principais dados da pesquisa.

3 O campesinato é, conceitualmente, um conjunto de famílias camponesas que convivem em territórios que se caracterizam pela maneira de fazer a agricultura para garantir a reprodução social da família e a utilização dos recursos da natureza sem a exploração ambiental.

A Licenciatura em Educação do Campo

Nos dois primeiros editais lançados pelo Ministério de Educação para a implantação da Licenciatura em Educação do Campo (BRASIL, 2008, 2009), a área de Matemática estava integrada às Ciências da Natureza. Porém, as características próprias de cada uma destas áreas do conhecimento nutriram o debate entre professores e pesquisadores sobre como elas deveriam ser trabalhadas no processo de formação de professores do campo. O amadurecimento do debate apontou para a necessidade de se trabalhar os conteúdos destas áreas de maneira autônoma, sem, contudo, ignorar as relações que há entre elas e com as demais áreas da formação. Assim, o Edital nº 02 publicado em 31 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) determina a organização dos cursos em cinco áreas: Ciências Humanas; Ciências Agrárias; Linguagens; Ciências da Natureza e Matemática.

Como acentua Molina (2017), espera-se que as matrizes curriculares dos cursos de LEDOC incluam os princípios da Educação do Campo para serem trabalhados nos processos formativos e que, em acordo com a legislação vigente, na qual se inclui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada* (BRASIL, 2015), busquem garantir a formação Matemática dos futuros professores. A autora (Ibid., p. 592) ressalta que “a matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores [...]”.

Para alcançar tal intento, os cursos de LEDOC trazem uma característica peculiar que se caracteriza, conforme já nos referi-

mos (LIMA; LIMA, 2017), pela organização dos tempos e espaços formativos em alternância. De fato, essa organização possibilita, de maneira mais eficaz, o estabelecimento de relações entre os conhecimentos acadêmicos e os que são próprios das realidades dos sujeitos educativos.

Para abordar este aspecto da temática, nos ancoramos nos domínios da Educação Matemática Crítica (EMC) e da Educação do Campo, que abordamos na próxima seção.

Educação Matemática Crítica e a relação com a Educação do Campo

A EMC, como acentua Skovsmose (2007), é um campo de estudo que revela preocupações com a Matemática pura e aplicada e faz proposições para que os processos de ensino e aprendizagem sejam construídos com fins sociais. Para tanto, ela discute conceitos como diálogo, investigação e crítica, que também são próprios da Educação do Campo.

Para conceituar *diálogo*, Alrø e Skovsmose (2006) se inspiram nos estudos de Paulo Freire sobre a emancipação humana e social e consideram que “dialogar, nesse contexto, é uma forma humilde e respeitosa de cooperar com o outro numa relação de confiança mútua” (Ibid., p. 120-121). Os autores destacam oito atos dialógicos que compõem o Modelo de Cooperação Investigativa (Modelo-CI): *estabelecer contato, perceber, reconhecer, posicionar-se, pensar alto, reformular, desafiar e avaliar*. De fato, quando o diálogo está no centro da aprendizagem de conteúdos matemáticos ele instiga o questionamento, a descoberta coletiva e a criticidade.

Estes atos que envolvem, pelo menos, duas pessoas em uma relação de equidade também são inerentes à Educação do Campo, quando pressupõe um processo educativo que ultrapasse os muros da escola para dialogar com o campesinato. O diálogo é fundamental na constituição da tríade: campo, educação e políticas públicas, anunciada por Caldart (2009). É também uma maneira de relacionar as atividades escolares com a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pela questão agrária e por políticas públicas para a educação.

A *investigação* emerge na EMC por meio dos *cenários para investigação* que se contrapõem ao ensino de conteúdos matemáticos baseados apenas em listas de exercícios e/ou na repetição e memorização de fórmulas. Tais cenários pressupõem a investigação como meio para aprender Matemática sem desarticulá-la das realidades educacionais e socioculturais dos estudantes. A investigação, neste contexto, se torna uma estratégia para a construção de conceitos matemáticos a partir de situações vivenciadas pelos estudantes em sociedade. Ela pode favorecer, por exemplo, o estabelecimento de relações entre os conteúdos matemáticos e a luta dos camponeses pela terra e entre estes conteúdos e a necessidade de valorização da diversidade cultural. Estas relações também são intrínsecas à Educação do Campo que tem a pesquisa como um dos princípios fundamentais, constituindo-se a partir do momento que os estudantes aceitam e assumem o papel de protagonistas de suas aprendizagens.

A *crítica* é um ato político que possibilita ao sujeito educativo analisar e interpretar a realidade e nela intervir. Ela é um convite para ele compartilhar preocupações e ideias comuns a um grupo social e assumir responsabilidades, inclusive com relação

à aprendizagem de conceitos e conteúdos matemáticos quando se trata do contexto escolar. Skovsmose (2007) destaca diferentes tipos de preocupações que devem ser consideradas pela Educação Matemática e que não se associam apenas ao modo de ensinar e aprender conteúdos matemáticos, mas a outras questões que permeiam o ambiente escolar, como racismo, sexismo e elitismo. Para enfrentá-las é necessário que a *crítica* faça parte das concepções de ensino adotadas pelas escolas, ultrapassando o rótulo de tema transversal ou de método de ensino. A *crítica* nesta acepção está em consonância com os princípios da Educação do Campo, que a adota como instrumento de luta pela terra, por direitos sociais e pelo acesso às políticas públicas educacionais. Como afirma Molina (2015), na LEdoc a *crítica* é fundamental para o enfrentamento de situações de opressão e para transformar a escola do campo.

Assim, para realizar a análise documental que dá corpo a este capítulo utilizamos o diálogo, a investigação e a crítica como categorias analíticas com a finalidade de melhor explicitar a relação que há entre o ensino de conteúdos matemáticos e o campesinato. As escolhas metodológicas utilizadas neste estudo são apresentadas na seção que segue.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* do estudo documental (CELLARD, 2014) foi constituído pelas matrizes curriculares dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na área de Matemática, implantados na UFRB, UFMG e na UNB. Estes cursos foram escolhidos com base em dois critérios: (1) o histórico

da implantação das LEDOC em instituições sediadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste e; (2) o fato de os cursos trabalharem a área de Matemática separadamente da área de Ciências da Natureza.

Considerando que a seleção dos documentos em uma pesquisa científica não é aleatória, optamos por analisar a matriz curricular do PPC dos cursos por entendermos que elas poderiam conter os elementos constitutivos das relações entre os conteúdos matemáticos e as dimensões políticas, sociais e culturais que permeiam a formação de professores de Matemática nos referidos cursos.

Como já adiantamos, para analisar as matrizes curriculares dos cursos elegemos, a priori, o *diálogo*, a *investigação* e a *crítica* como categorias analíticas. Nosso interesse por estas categorias se expressa, sobretudo, pelo fato de elas propiciarem a relação entre a Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2014; ALRØ; SKOVSMOSE, 2006) e a Educação do Campo (MOLINA, 2015) e, em particular, os elementos estruturantes das LEDOC.

O que diz a análise documental?

Iniciamos a apresentação desta análise fazendo um sobrevoo sobre a organização geral das matrizes curriculares dos três cursos.

A matriz curricular da UFRB está organizada em núcleos formativos: formação geral; formação sociopolítica; formação específica por área de conhecimento e formação pedagógica integradora. Esses núcleos são articulados e objetivam integrar os componentes curriculares, porém, os critérios adotados para compor cada um deles não estão explicitados no projeto pedagógico do curso (PPC).

A matriz curricular do curso da UFMG está organizada por temas e, segundo consta no documento, cada um deles “se desdobrará em reflexões conceituais, contextuais e metodológicas” (UFMG, 2009, p. 17). A alusão a estas reflexões, sobretudo às contextuais, dão indicativos de que as realidades dos camponeses devem ser consideradas no processo formativo. O curso prevê uma *formação específica* estruturada em três núcleos: o *Núcleo de formação na área*, que contempla os conhecimentos matemáticos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; o *Núcleo de formação em Ciência da Educação*, que articula as diferentes áreas do conhecimento; e o *Núcleo de Formação Integradora*, que “contempla conhecimentos que integram toda a formação específica na prática de ensino e na realização do estágio supervisionado” (UFMG, 2009, p. 17). Além desses, o curso também se organiza em torno dos Núcleos de *Formação complementar* e de *Formação livre*.

O curso da UNB está organizado em núcleos e eixos formativos. São três os núcleos: *Núcleo de Estudos Básicos* (NEB); *Núcleo de Estudos Específicos* (NEE) e *Núcleo de Atividades Integradoras* (NAI). O *Núcleo de Estudos Específicos* articula-se com três eixos formativos: *Docência por Área de Conhecimento*; *Gestão dos Processos Educativos Escolares* e *Gestão dos Processos na Comunidade*. A matriz curricular publicada em 2009 mostra que as áreas de Ciências da Natureza e Matemática eram trabalhadas de maneira integrada. Porém, o projeto do curso passou por reformulações e atualmente estas áreas são trabalhadas separadamente. Cabe destacar que não consideramos esta mudança na nossa pesquisa porque, na ocasião, o novo projeto ainda não havia sido divulgado.

Apresentamos, a seguir, a análise das matrizes curriculares dos três cursos.

O diálogo nas matrizes curriculares

O diálogo está presente na organização curricular do curso da UFRB em diversos trechos, a exemplo do que destacamos a seguir:

Acreditamos num currículo que faça emergir os sujeitos por meio de uma ação dialógica, assim, trazemos as mandalas para representar graficamente a matriz curricular. As mandalas são aproximadas ao curso para expressar as possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre as construções no tempo-universidade e no tempo-comunidade (UFRB, PPC, 2013, p. 32-33).

Como se pode observar, a ação dialógica é explicitamente considerada no projeto, sendo a sua matriz curricular representada por mandalas que, por sua forma geométrica circular, pode possibilitar o diálogo, a troca e a interação entre os sujeitos educativos de uma maneira mais igualitária e harmoniosa na vivência dos componentes curriculares. Ela também expressa os círculos de saberes que se constituem pelos tempos universidade e comunidade e propiciam a relação entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Na descrição dos grupos que constituem os temas, conteúdos, tempos e espaços formativos no projeto da UFMG também encontramos elementos do diálogo, embora de maneira implícita, a exemplo do que se lê no seguinte extrato:

O Grupo de Trabalho desenvolverá atividades relacionadas à discussão e elaboração de projetos de pesquisa e intervenção a serem desenvolvidos no Tempo Escola e no Tempo Comunidade (UFMG, PPC, 2009, p. 18).

O desenvolvimento de pesquisa e de intervenção que deverão ser desenvolvidos nos diferentes tempos formativos evidenciam a possibilidade de diálogo na formação dos futuros professores. Nossa interpretação se baseia no fato de o diálogo ser um dos elementos primordiais na pesquisa em que há intervenção.

O diálogo também é previsto na matriz curricular do curso da UNB, como podemos constatar no seguinte exemplo:

Cada etapa poderá ter um foco temático ou de práticas cuja definição será uma construção processual no curso, integrando o planejamento específico da etapa: diálogo entre o Projeto Pedagógico, o processo pedagógico da turma e demandas do movimento da realidade de atuação dos estudantes (UNB, PPC, 2009, p. 25).

Ele está previsto para ocorrer de maneira processual visando atender as demandas da realidade de atuação dos licenciandos. Ainda de acordo com o documento, o *diálogo* é importante para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso, para uma articulação com os movimentos sociais do campo e, também, para favorecer a comunicação dos estudantes nas suas comunidades.

Estes breves elementos de análise evidenciam que o diálogo é valorizado nas matrizes curriculares dos três cursos. Porém, considerando o caráter prescritivo dos projetos, caberá aos professores formadores a tarefa de colocá-lo em prática por meio da construção de ambientes de aprendizagem, na acepção da Educação Matemática Crítica. O diálogo assim concebido poderá impulsionar o movimento que há entre as listas de exercícios, comumente trabalhadas por professores de Matemática, e os cenários para investigação, apontando caminhos para que os professores

em formação possam ensinar conteúdos matemáticos visando a transformação social.

A investigação nas matrizes curriculares

Na matriz curricular da UFRB não encontramos explicitamente a prescrição da investigação no projeto do curso, contudo, há alguns elementos que parecem apontar nessa direção:

A ideia de circularidade na organização do espaço produtivo, somada a valorização dos aspectos culturais e da singularidade dos sujeitos nos aproxima de construções no campo curricular permeadas pelas perspectivas de educação Inter transcultural e interdisciplinares (UFRB, PPC, 2013, p. 32).

Nossa hipótese se ancora na escolha do curso por trabalhar na perspectiva da educação Inter transcultural. Nesse caso, a investigação poderá envolver conteúdos matemáticos associados à diversos temas relacionados ao campesinato, a exemplo da produção e uso de energias, irrigação, compostagem, princípios agroecológicos e diversidade cultural.

O viés da *investigação* é encontrado na matriz curricular do curso da UFMG quando, por exemplo, descreve o trabalho de campo que deve ser desenvolvido no seio dos núcleos formativos:

O Trabalho de Campo compreende ações relativas às visitas e excursões orientadas no Tempo Escola e aos estudos, pesquisas e intervenções desenvolvidas no Tempo Comunidade (UFMG, PCC, 2009, p. 18).

Como se pode observar, a pesquisa e a intervenção estão previstas para serem desenvolvidas no tempo comunidade. Para isto,

é necessário a construção de um planejamento coletivo, com a participação de professores e licenciados, de modo que o ensino e a aprendizagem dos conteúdos matemáticos contribuam para a discussão de problemas reais do campesinato e possibilitem a intervenção na realidade.

Na matriz curricular da UNB a investigação também não é explicitamente citada. No entanto, a articulação entre o tempo escola [tempo universidade] e o tempo comunidade, a exemplo da UFMG, é enfatizada, como mostra o seguinte extrato:

O processo de avaliação deverá permitir uma articulação radical entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. Para tanto as atividades de Tempo Comunidade deverão ser planejadas de modo a atender às especificidades da comunidade de inserção de cada educando, mas com orientação docente em Tempo Escola e acompanhamento por monitores durante o Tempo Comunidade (UNB, PPC, 2009, p. 25).

A recomendação de atender “às especificidades da comunidade de inserção de cada educando” pressupõe a necessidade de realização de investigações para melhor conhecer o campesinato local. Para que isto ocorra é vital ao professor formador e licenciandos conhecer a história, cultura, modos de vida e de produção dos sujeitos educativos das comunidades atendidas.

A crítica nas matrizes curriculares

A possibilidade de realização de um trabalho crítico é percebida em algumas passagens da matriz curricular do curso da UFRB quando, por exemplo, se refere à relevância da formação sócio-

-política e lista os temas para a Educação do Campo na descrição do objetivo do Núcleo de Formação Sociopolítica:

O objetivo do núcleo é proporcionar ao graduando subsídios para construção da formação sócio-política com base nos estudos acerca das políticas educacionais através da inserção de temas para educação do campo relacionados à inclusão social, diversidade e pertencimento ao território no contexto de convivência com o semiárido (UFRB, PPC, 2009, p. 36).

A *crítica* pode se constituir no fio condutor para que este objetivo seja alcançado no processo de formação sociopolítica dos futuros professores de escolas do campo. Mas, para tanto, ela deve perpassar a formação Matemática, sociopolítica e a pedagógica que constituem os núcleos em torno dos quais o curso está organizado. Entendemos que a adoção da crítica como princípio formativo é fundamental para que os licenciandos compreendam a necessidade de estabelecer relações entre os conteúdos matemáticos e o campesinato nos quais as escolas estão inseridas.

Com relação à crítica na matriz curricular da UFMG, destacamos o seguinte trecho:

Essas propostas de trabalho serão orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações do campo, possa também atender à necessidade de se construir espaços de pesquisa e produção de experiências inovadoras relativas à escola do e no campo (UFMG, PPC, 2009, p. 19).

A palavra crítica não é mencionada no extrato apresentado, no entanto, ela se expressa na intenção de contribuir para a construção de uma escola do campo que responda à demanda de escolarização dos povos camponeses. Pressupomos que o atendimento às necessidades reais de uma comunidade passa necessariamente pelo exercício da crítica que, por sua vez, emergem do diálogo entre todos os sujeitos educativos.

A crítica também não é tratada explicitamente na matriz curricular do Curso da UNB. Contudo, destacamos dois objetivos do curso que apontam nessa direção:

Preparar educadores para a implantação de escolas públicas de Educação Básica de nível médio e de educação profissional nas/das comunidades camponesas. Garantir uma reflexão/elaboração pedagógica específica sobre a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica a ser desenvolvida especialmente na Educação Básica de nível médio e nos anos finais da educação fundamental. (UNB, PCC, 2009, p. 16).

A formação de professores para atuar em escolas públicas do campo requer um conhecimento social, político e pedagógico do próprio conceito de escola do campo, além das especificidades do campesinato local. A preparação dos futuros professores com esta finalidade poderá incentivá-los a questionar os currículos atualmente prescritos e vivenciados nas escolas do campo e, por conseguinte, a elaborar propostas curriculares que contemplem os direitos dos povos camponeses. De igual modo, entendemos que não há como refletir pedagogicamente sobre “a educação para o trabalho, a educação técnica, tecnológica e científica” voltada para a educação básica nas escolas do campo

sem que tal reflexão esteja permeada de uma visão crítica do projeto societário hegemônico.

À guisa de conclusão

Os resultados do estudo documental que apresentamos neste capítulo mostram que o *diálogo*, a *investigação* e a *crítica* estão presentes nas matrizes curriculares dos três cursos que investigamos, porém, na maioria das vezes, de maneira implícita. Optamos por analisar o *corpus* do estudo com base nesses conceitos por considerar que eles expressam as principais características da Educação do Campo, que são estruturantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC).

Quando os processos formativos são construídos e vivenciados nessa perspectiva, o estudante é convidado a refletir sobre sua formação e a encontrar vínculos concretos entre os saberes escolares ou acadêmicos com suas realidades. A reflexão, o questionamento do mundo a construção de novos conhecimentos e a intervenção na realidade passam a fazer parte da aprendizagem. Quando se trata da formação de um futuro professor, o diálogo, a investigação e a crítica potencializam a construção de uma prática docente transformadora, no sentido epistemológico, metodológico, sociocultural e político.

Finalizando o capítulo, cabe-nos ressaltar que, mesmo reconhecendo a relevância dos resultados aqui apresentados, a análise contemplou apenas as prescrições contidas nas matrizes curriculares que integram os projetos dos três cursos investigados. Nas etapas subsequentes da pesquisa realizamos entrevistas com os professores formadores destes cursos e observamos algumas de suas aulas para melhor compreender como eles trabalham os con-

teúdos matemáticos e as relações que estabelecem com as dimensões políticas sociais e culturais do campesinato. Os resultados destes estudos são objetos das publicações de Lima (2018) e Lima, Lima e Oliveira (2020).

Referências

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Línlya Natássia Sachs Camerlengo de; CARVALHO, Diego Fogaça; ELIAS, Henrique Rizek. Educação do campo nas 10 edições do encontro nacional de educação matemática: uma retrospectiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XI, Curitiba, 2013. *Anais...* Curitiba: SBEM, 2013. p. 1-15. Disponível em: <www.sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/211_199_ID.pdf>. Acesso em: janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 abr. 2009. Seção 3, p. 57-59.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 set. 2012. Seção 3, p. 59-60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015*. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-74, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/o3.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (Trad. Ana Cristina Nasser). 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEAL, Álida Angélica Alves; DIAS, Alisson Correia; CAMARGOS, Otávio Pereira. Cartografia das licenciaturas em educação do campo no Brasil: expansão e institucionalização. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 39-53. (Coleção caminhos da educação do campo, v. 9).

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva; OLIVEIRA, Hélia Margarida. Diversidade, investigação e emancipação humana como princípios da formação de professores de Matemática em cursos de licenciatura em Educação do Campo. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 22, p. 731-752, 2020. Disponível em [//doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p731-752](https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p731-752). Acesso em: janeiro de 2020.

LIMA, Aldinete Silvino de. A relação entre conteúdos matemáticos e o campesinato na formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo. 2018. 215f. *Tese* (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica: Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. Formação de professores de matemática na licenciatura em educação do campo: um olhar sobre as pesquisas. *REMAPEC*, ano 12, n. 25, p. 54-69, mai., ago., 2017. Disponível em: <<http://www.rematec.net.br>> Acesso em: janeiro 2020.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. As formações matemática, pedagógica e sociopolítica de professores em cursos de licenciatura em educação do campo. *Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática*.

São Paulo: SBEM, 2016. p. I-II. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/comunicacoes-cientificas>. Acesso em: dez. 2019.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. A formação de professores de matemática em cursos de licenciatura em educação do campo: uma análise da matriz curricular. *Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática*. Cuiabá: SBEM, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar., 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38. nº 140, p. 587-609, jul.-set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *Educação*. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: janeiro 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Licenciatura em Educação do Campo*: projeto Político-pedagógico do Curso. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, Faculdade UnB Planaltina – FUP, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitações em Ciências da Natureza e Matemática*. Feira de Santana – BA: UFRB, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico: Licenciatura em Educação do Campo – LeCampo*. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação matemática crítica*: incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. *Um convite à educação matemática crítica*. Tradução de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, SP: Papirus, 2014 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

Estado de exceção e Educação do Campo: a resistência ativa através da tríade conteúdo-forma-destinatário no planejamento do currículo escolar para a juventude do campo

Celi Nelza Zulke Taffarel
Sicleide Gonçalves Queiroz

Introdução

O presente texto parte da caracterização do Estado Brasileiro no período de 2016 a 2019 como Estado de Exceção, apresentando as medidas adotadas na política educacional e o impacto das medidas fundomonetaristas no campo brasileiro, incidindo na destruição de forças produtivas. Como elemento para a resistência ativa apresenta a tríade conteúdo-forma-destinatário, no planejamento do currículo escolar. Como conclusão apresenta, portanto, elementos singulares, particulares e gerais da resistência ativa da classe trabalhadora, em especial na sua particularidade expressa na luta pelas reivindicações educacionais no campo brasileiro. Uma dessas reivindicações diz respeito à não dissociação entre o destinatário da educação do campo, seus conteúdos e a forma de tratar esse conteúdo nas escolas.

Para caracterizar o período de 2016 a 2019 como período de vigência do Estado de Exceção (VALIM, 2017), onde as leis, democraticamente construídas e que constam na Constituição Brasileira, passam a ser desconsideradas e alteradas para pior, o que significa dar uma forma jurídica ao ultraneoliberalismo, vamos recuar na linha da história, buscando elementos da economia política para demonstrar nexos e relações entre a aplicação de medidas fundomonetaristas, que destroem forças produtivas (MONTORO, 2014), a política educacional e a resistência ativa, em especial na singularidade do planejamento dos conteúdos para o currículo que atende crianças e jovens nas escolas do campo.

O objetivo do texto é focar na resistência ativa, possível de ser realizada no interior da escola, pelos professores, gestores, estudantes, pais ou responsáveis e pela comunidade, uma vez que cabe a estes, em especial aos professores, a responsabilidade de selecionar, organizar e transmitir pedagogicamente o acervo cultural da humanidade, socialmente produzido e historicamente acumulado, para os destinatários, no interior da escola, cujo currículo tem a função social de elevar a capacidade teórica dos estudantes.

Esse foco não nos exige de expressar nossa compreensão sobre o *Estado*. As formas políticas do Estado estão na dependência da economia política, da correlação de forças, na luta de classes. Consideramos as explicações científicas formuladas por Engels, sobre “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (ENGELS, 2019); por Marx, sobre *A Guerra Civil na França* (MARX, 2011) e sobre *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* (MARX, 2011); por Marx *et al.*, nos *Escritos sobre a Comuna de Paris* (2003); e por Lenin, em *O Estado e a Revolução* (LENIN, 2017). Nesse sentido, partindo do real concreto, compreendemos que o Estado tem suas formas políticas, determinadas pelo modo de produ-

ção, ou seja, “pela forma social do capitalismo, nas suas múltiplas relações e contradições” (MASCARO, 2013). Vamos exemplificar essa complexidade na disputa que ocorre no campo brasileiro na atualidade, quando temos instalado no Brasil um regime de governo bonapartista jurídico e militar, o que pode ser situado historicamente a partir do golpe de 2016, até a instalação, através de um processo eleitoral fraudulento, de Jair Bolsonaro, do PSL, como presidente do Brasil (MASCARO, *et al.*, 2019; JINKINGS, *et al.*, 2016). Bonapartista porque diz respeito às alianças de frações da burguesia entreguista, rentista e parasitária, com a classe média, assaltando a consciência da classe trabalhadora para manter o poder hegemônico do capitalismo e sua expressão estatal jurídica, com utilização das forças armadas.

No campo brasileiro, a disputa por projetos históricos (STÉDILE, 2011, 2017a, 2017b) é atualmente expressa na violenta e incessante luta de classes a partir de dois projetos de desenvolvimento antagônicos: de um lado, o modelo de desenvolvimento hegemônico, qual seja, o agronegócio, caracterizado por concentração de terras – latifúndios –, monoculturas, agroexportação, utilização de agrotóxicos e transgenia na produção de alimentos, tecnologias avançadas na mecanização da produção, expulsão de pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, povos tradicionais, de suas terras; e, do outro, o modelo de produção agroecológica, que tem por base a produção de alimentos saudáveis por camponeses em família, comunidades, coletivos, movimentos, a exemplo dos pequenos agricultores familiares e os movimentos de luta social no campo, como o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

A concentração da terra é um fator determinante da miséria humana existente no Brasil. O dado real demonstra que menos

de 1% dos proprietários agrícolas possui 45% das terras do país. A expansão dos latifúndios no Brasil com a consequente supressão das pequenas propriedades está expressa nos dados do Censo Agropecuário de 2017, no qual foram identificados 5.072.152 de estabelecimentos agropecuários no Brasil, em uma área total de 350.253.329 de hectares. A tendência de expansão dos latifúndios pode ser constatada quando comparamos os dados do Censo Agropecuário de 2006 com os dados de 2017: os latifúndios cresceram 5% (16,5 milhões de hectares, o equivalente à área do estado do Acre) e houve redução de 2% (103.484 unidades) no número de estabelecimentos.

Essa tendência de expansão dos latifúndios no Brasil é uma realidade em toda a América Latina, a região do mundo com maior desigualdade na distribuição da terra, conforme aponta o Relatório da Oxfam (2016)¹. Os dados revelam o crescimento da concentração de terra, tomando como base o aumento da quantidade de terra apropriada por agrupamento, enquanto, contraditoriamente, aumenta a quantidade de produtores da agricultura familiar que perderam suas terras para o agronegócio. Esses dados expõem o risco a que está sujeita a produção de alimentos no Brasil, tendo em vista que 70% dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros são produzidos pela agricultura familiar; além disso, eles demonstram que precisamos fortalecer a agricultura familiar, dadas a desigualdade e a desproporcionalidade nas políticas públicas, que testemunham a prevalência de uma lógica econômica de dependência e de submissão ao capital internacional, o que também contribui para pôr em risco a soberania alimentar do país.

¹ Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/terra_desigualdade-resumo_executivo-pt.pdf. Acesso em 19 de junho de 2019.

A disputa pela terra e pelo projeto de desenvolvimento no campo gera conflitos e mortes. Os números são crescentes, atingindo, principalmente, líderes de movimentos e organizações em defesa da Reforma Agrária e indígenas. Segundo o relatório *Violência contra os Povos Indígenas no Brasil* (2018), a violência registrada no ano de 2017 contra o patrimônio indígena se acentuou de forma avassaladora. Invasões continuaram a ocorrer nas terras indígenas sem que sejam tomadas providências eficazes e permanentes pelos órgãos de fiscalização e proteção ao território indígena, no tocante a impor limites aos que exploram ilegalmente os recursos ambientais, hídricos, minerais e territoriais.

Com a eleição e posse do governo de extrema direita, apoiado por parte do judiciário, parte das forças armadas, pela mídia que está concentrada nas mãos de proprietários privados, de igrejas fundamentalistas, neopentecostais, do empresariado entreguista do patrimônio nacional, dos setores rentistas e imperialistas que agem no Brasil através de estruturas locais e internacionais, redes locais e virtuais, as medidas da economia política ultraneoliberal e fundo-monetarista, de ajustes estruturais a serviço do capital rentista, acirram a violência no campo. Na base dessa organização criminosa localiza-se a bancada ruralista do Congresso Nacional, atuando na perspectiva de aniquilar os direitos constitucionalmente assegurados aos indígenas, quilombolas e outros grupos étnicos e comunidades tradicionais, com a anuência de integrantes das polícias, promotores, juízes, tribunais, mídia corporativa e fundamentalismo político e religioso.

O processo histórico que estamos vivendo desde o ano de 2016 pode ser caracterizado a partir de suas dimensões econômica, política, ideológica, cultural. Na economia, as crises-ajustes-crisis indicam um sistema em franca degeneração. Na política,

os avanços da direita e extrema-direita evidenciam avanços das forças altamente conservadoras e retrógradas, ligadas aos interesses do capital. Na ideologia, os interesses hegemônicos da classe dominante, da burguesia, sinalizam para o rebaixamento teórico, o obscurantismo, o fundamentalismo como concepções da irracionalidade.

Nesse sentido, a lógica perversa do capital, que expulsa a juventude do território campesino, possui relações com a ocupação do vasto território campesino pelo agronegócio, com a destruição da agricultura familiar, da cultura campesina, da produção agroecológica e da soberania alimentar. O agronegócio disputa os rumos da formação humana no campo brasileiro, na qual o currículo escolar tem função precípua, mas há luta e resistência ativa dos movimentos de luta social no campo em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, entre os quais destacamos o direito à Educação Pública, gratuita, laica e socialmente relevante, para enfrentar o processo histórico de negação da educação no campo.

Assim, o projeto histórico, para além da lógica destrutiva do capital, e como referência para a definição dos conteúdos escolares, é de fundamental importância para a educação escolar da juventude do campo, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora do jugo do capital. Não é qualquer conteúdo que elevará a capacidade teórica dos jovens do campo para entender, compreender, explicar e agir nas condições concretas do modelo hegemônico do capitalismo do campo. A apropriação dos signos a respeito do modelo econômico capitalista é vital para os jovens do campo, e a forma de tratar esse conhecimento implica a busca da verdade sobre o real concreto no pensamento.

A disputa pela escolarização: o fechamento de escolas no campo

Os rumos mais gerais da formação humana caracterizam-se pelo acirramento de projetos históricos antagônicos: um, unilateral, no marco da mundialização da educação segundo os interesses do capital, e outro na perspectiva da formação omnilateral, no marco da formação humana, universal, socialista. Frente ao embate mais geral, nos posicionamos em defesa da formação humana na perspectiva da omnilateralidade, da elevação da consciência teórica e do padrão cultural da classe trabalhadora.

Nesse embate pelos rumos da educação, o Estado capitalista, em sua função de mantenedor da hegemonia, cumpre o papel de controlar o nível de elevação da capacidade teórica da classe trabalhadora através do ensino público, de modo que atenda apenas as necessidades do processo produtivo. Nesse sentido, a educação escolar é utilizada como instrumento de difusão da ideologia neoliberal, e tem no fechamento de escolas a expressão dessa realidade. Porém “a hegemonia do neoliberalismo encontra resistência nas classes trabalhadora e camponesa organizadas. São esses territórios que a razão neoliberal tem maior dificuldade para dominar” (FERNANDES, 2017, p. 550).

O fechamento de escolas no campo brasileiro constitui uma das faces mais visíveis da destruição das forças produtivas no campo. A negação da educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante aos trabalhadores e trabalhadoras do campo configura um retrocesso diante das conquistas de direitos sociais, tendo em conta que a falta de acesso à educação escolarizada contribui para o rebaixamento teórico, o analfabetismo, o abandono das identidades culturais e dos territórios.

As escolas estão sendo fechadas e os trabalhadores estão sendo expulsos do campo rumo às cidades de pequeno, médio e grande porte, onde, principalmente a juventude, com baixo nível de escolarização, não conseguem emprego e se tornam vítimas da rede de negócios ilícitos, da prostituição ao uso e comércio de drogas, ou até do negócio das armas. Nesse sentido, o fechamento de escolas do campo possui relações com o modelo de desenvolvimento para o campo, o agronegócio, resultando no esvaziamento populacional do campo.

Leher (2016) nos diz que, atualmente “[...] temos essencialmente uma racionalidade mercantil de que a eficiência da escola é medida por parâmetros estranhos à ciência e à educação, são parâmetros importados dos setores produtivos”. Taffarel e Munarim (2015), ao explicar a conjuntura econômica e os determinantes ligados ao fechamento de escolas, apontam dois fatos gravíssimos, e que acirram a luta de classes:

[...] cortes no orçamento da educação e fechamento de escolas do campo. A política *econômica* tem relação com a implementação do *ajuste fiscal*, para promover superávit primário, que implicou *cortes no orçamento* geral da união atingindo a todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação (19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes) (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 43).

As consequências do fechamento das escolas do campo para a vida das populações camponesas são muitas e altamente destrutivas, entre as quais podemos destacar: (1) sem escola no campo, torna-se negado o acesso ao conhecimento sistematizado, pois, frente à obrigatoriedade de buscar educação escolar apenas nas cidades, muitos acabam desistindo; crescem, assim, o analfabetis-

mo e o cerceamento dos direitos humanos e sociais. Isso tem implicações severas no desenvolvimento do psiquismo humano, que necessita, sim, da apropriação da cultura para poder construí-la; (2) os estudantes camponeses são deslocados das comunidades de origem através de transportes escolares – muitas vezes precários – para escolas nucleadas em outras comunidades ou cidades próximas, colocando em risco a vida das crianças e jovens; em alguns municípios, os transportes são gerenciados por máfias; (3) os pais e/ou familiares buscam saídas individuais para resolver o problema do acesso à escola, como ao enviar os filhos para morarem em casa de familiares nas cidades grandes. Todas essas alternativas são precárias e comprometem a formação humana.

É importante destacar, também, o fechamento das escolas do campo como justificativa para a nucleação, caracterizada como uma política de reordenamento da rede básica de ensino no campo com o objetivo de conter o gasto público a partir da viabilização, por meio do uso intensivo do transporte escolar, do deslocamento de alunos das comunidades de origem para outras que apresentam maior população, onde serão reunidos em classes de acordo com a idade e a série, ou seja, em turmas seriadas.

No âmbito mais geral, o fechamento das escolas no campo coloca em risco a própria existência do campo, pois a extinção da escola do/no campo conduz à migração das crianças, jovens, adultos e idosos para a cidade, enfraquece as lutas em defesa da vida no campo, em defesa da reforma agrária popular, da agricultura camponesa, da agroecologia e abre espaço para a expansão avassaladora do agronegócio em sua sanha pela obtenção de lucros. Essa realidade coloca em risco a existência das comunidades tradicionais, dos indígenas, dos quilombolas, dos atingidos por grandes obras, dos ribeirinhos, dos extrativistas vegetais, dos pes-

cadores e pescadoras, dos Sem-Terra; enfim, de todos que vivem em harmonia com a terra, as águas e as florestas.

Ao fechar escolas do campo, fecha-se um dos mais propícios locais de fomentação da política de desenvolvimento local para as famílias camponesas. Ao não se instalar rede Pública de Ensino Médio, Profissional e Universitário no campo brasileiro, estamos contribuindo para esse modelo de desenvolvimento altamente destrutivo, próprio do capital internacional e da burguesia brasileira, que sustentam a manutenção do capitalismo e o avanço para a barbárie. Desse modo, o fechamento de escolas do campo não é problema só do campo, mas o é, também, da cidade; em última instância, diz respeito à humanidade, que precisa ser organizada internacionalmente contra o capitalismo, sob pena de sua extinção.

A problemática das escolas do campo nos leva, por fim, a considerar que a manutenção das escolas, em boas condições, com bons professores, bem formados, bem remunerados, com planos de carreira dignos, com assistência, saúde e previdência pública, com capacidade organizativa própria, exige financiamento público à altura dos desafios educacionais, com pactos federativos que consolidem um Sistema Nacional de Educação Integral e Integrada. As medidas que estão sendo adotadas, de privatizar as escolas, repassar recursos públicos à iniciativa privada com propostas de parcerias, entregar a gestão escolar para ONGs, militarizar as escolas, com a Lei da Mordada, implementar a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum do Governo de extrema direita, praticar cortes orçamentários na educação, ciência e tecnologia e promover o rebaixamento teórico dos currículos, não são medidas que culminarão com avanços educacio-

nais, mas, sim, com retrocessos civilizatórios e com a destruição de forças produtivas.

No sentido de encontrar pontos de resistência ativa, que se somem às lutas mais gerais da classe trabalhadora, reconhecemos que manter as escolas do campo abertas, bem equipadas, com bons professores e gestores, com bons materiais didáticos e informativos, e planejar o processo de transmissão e assimilação do conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade, mantendo a dissociabilidade da tríade conteúdo-forma-destinatário, *é crucial, necessário, vital, para elevar a capacidade teórica dos estudantes do campo e manter a vida preservada.*

A tríade conteúdo-forma-destinatário e educação escolar da juventude do campo

Estamos considerando para tratar da temática da função social da educação escolar no campo brasileiro, em permanente e acirrado conflito, as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Segundo estas teorias, o ponto de partida para o planejamento educacional é o que torna necessária a existência da escola, ou seja, a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (SAVIANI, 2008, p. 15). Esta exigência, portanto, torna claro que a escola possui relação com o conhecimento elaborado e não com o conhecimento espontâneo; com o saber sistematizado e não com o saber fragmentado; com a cultura erudita e não com a cultura popular, uma vez reconhecido o compromisso da escola com a ciência e a “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14), conforme já tratado na presente tese.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural propõem fundamentos imprescindíveis ao planejamento educacional no que diz respeito à tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), tendo em vista a perspectiva da educação escolar enquanto promotora do desenvolvimento, que tem o trabalho pedagógico não norteados pela reprodução da cotidianidade e espontaneísmo, mas sim, orientado, sistematicamente, pela tríade conteúdo-forma-destinatário que se consolida da função principal da escola: garantir a transmissão do conhecimento científico.

Ainda segundo Martins (2018), as questões: o que, como e a quem vamos ensinar constituem uma tríade inseparável. Isso significa que o destinatário de nossa transmissão de conhecimentos deve ser conhecido concretamente, levando-se em conta as condições reais de sua existência (prática social), as características do período e época de desenvolvimento, as crises decorrentes, bem como a orientação para a definição das atividades-guias.

A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico evidencia a natureza social do homem e, consequentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais. Nos cabe perguntar, portanto, quais os signos culturais apropriados pela juventude quando frequentam ou não frequentam as escolas da cidade ou do campo? Considerando que o destinatário são os jovens do campo, com as características gerais descritas anteriormente, quais e com que métodos trataremos os conhecimentos para que os jovens, uma vez no sistema educacional, independente de nível ou modalidade educacional², possam se apropriar das objetivações culturais humano-genéricas que se coloquem na perspectiva humanizante?

2 Referimo-nos a educação básica, ao ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos.

Na sequência, para fins de análise, trataremos de responder tais questões a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

Conteúdo: saber sistematizado

Os dados sobre os baixos índices educacionais, precárias condições de trabalho e desemprego demonstram a necessidade objetiva de uma reação da classe trabalhadora diante dos ataques do capital. Mas, a essa reação se faz necessário o desenvolvimento da consciência, a qual se dá pelo desenvolvimento do psiquismo em outras bases – não as da dominação capitalista – que, no âmbito educacional, expressam-se nas teorias pedagógicas: reprodutoras do cotidiano, espontaneísmo, saber fragmentado ou ludicidade desprovida de sistematização. Contrapondo-se a isso, o desenvolvimento do psiquismo, em seu nível mais elaborado, expresso no pensamento teórico, exige a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, no âmbito da ciência, da filosofia e da arte.

De acordo com Saviani (2008), a escola tem a função de garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, devendo, para isso, buscar a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado; do saber fragmentado pelo saber sistematizado; da cultura popular pela cultura erudita. À escola cumpre socializar o saber sistematizado e, uma vez que este saber pertence à cultura letrada, a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever, somando-se a isso, também, o conhecimento sobre a linguagem dos números, da natureza e da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 16).

Por essa razão, o vínculo da escola com a ciência reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais: 1) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, e 2) propiciar o próprio acesso aos rudimentos desse saber, para as quais, destaca-se, fundamentalmente, a necessidade de ensinar a ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências naturais. Estas tarefas educacionais dificilmente serão cumpridas se distantes de um trabalho pedagógico sistematizado, baseado na espontaneidade e reprodução da cotidianidade no âmbito escolar (SAVIANI, 2008, p. 138).

Considerando que na sociedade de classes predomina a divisão do saber e o conhecimento é tornado instrumento de dominação de classe, interessa a burguesia à apropriação do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora, visto que, sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Nesta perspectiva, “dominar o que os dominantes dominam” faz-se necessário para o enfretamento da principal contradição entre “[...] a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Duarte (2018) ao questionar “[...] quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar pro-

mova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade?”, nos indica que “São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas”. (DUARTE, 2018, p. 72).

Considerando as necessidades humanas que se colocam a partir do posicionamento na classe social, para o qual o conhecimento possui extrema relevância para a manutenção da dominação e/ou libertação, Duarte (2018) afirma que “A referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2018, p. 68).

Forma: transmissão-assimilação do conteúdo

O processo de ensino, a luz da pedagogia histórico-crítica, possui uma lógica de transmissão do conteúdo, posto que, não é qualquer forma de desenvolver o conteúdo que atingirá o máximo alcance do desenvolvimento. Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe, o que Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 138-163) denominarão como fundamentos da didática histórico-crítica, coerentemente formulados a luz do método materialista histórico dialético, ou seja, um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e desenvolvimento do trabalho educativo. Estes fundamentos estão expressos nos cinco passos do método da pedagogia histórico-crítica, sendo eles articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: *prática*

social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esses momentos ou passos metodológicos possuem caráter dialético inerente ao próprio processo educativo e sua relação com a prática social; não sendo, por esta razão, de natureza mecânica ou formal (SAVIANI, 2012, p. 70-73). Os apresentaremos em itens para fins de compreensão.

O primeiro passo, correspondente ao ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica, é a *prática social*. Saviani (2016, p. 22) ressalta que a prática social é comum a professores e alunos, porém vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Assim, enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética.

Dizer, então, que o professor, para atuar eficazmente junto aos alunos deve ter uma compreensão sintética da prática social significa dizer que ele deverá ter uma compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade atual. Ou seja, se os alunos, situando-se no ponto de partida numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade (SAVIANI, 2016, p. 22).

O ponto de partida, pois, da contribuição teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica é a premissa de que a educação é uma atividade mediadora no interior da prática social global, ou seja, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Deste modo, a prática social funda

o método pedagógico histórico-crítico e é daí que “professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2016, p. 21).

Quanto à prática social comum entre professor e aluno, Saviani (2016, p. 70-71) afirma que o professor e os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados; porém, há uma diferença substancial no ponto de vista pedagógico; sendo que o professor de um lado e os alunos de outro se encontram em níveis diferentes de compreensão da prática social.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. 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, 2012, p. 70-71).

A compreensão sintética do professor é articulada às múltiplas determinações que caracterizam a sociedade capitalista, a

qual todos fazem parte: professores e alunos. Desse ponto de vista, “o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, ascendendo a uma compreensão concreta, isto é, apreendendo a realidade como uma síntese de múltiplas determinações, como uma unidade da diversidade” (SAVIANI, 2016, p. 22). A compreensão sintética permitirá ao professor orientar, pedagogicamente, a atividade educativa, tendo presente o modo de produção da vida nessa sociedade, “o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2016, p. 22).

Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse e buscam lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade, em que as relações entre os homens encaminhem, coletivamente, o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade (SAVIANI, 2016, p. 21-22).

Saviani (2016) destaca, ainda, a necessidade da organização intencional e coletiva dos homens para a efetivação das transformações necessárias e que “esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado

pela educação” (p. 21). E, assim, destaca o papel indispensável dos professores:

Essa, porém, só poderá cumprir o seu papel, se os professores previamente compreenderem a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados. A partir desse requisito estarão qualificados a trabalhar com os educandos os problemas postos pela prática social, propiciando-lhes o acesso aos instrumentos por meio dos quais atingirão o momento catártico em que os diferentes aspectos que compõem a estrutura social serão progressivamente elaborados na forma de superestrutura em sua consciência e incorporados como uma espécie de segunda natureza que conferirá uma nova qualidade à sua prática social (SAVIANI, 2016, p. 21-22).

Saviani ressalta a necessidade vital de um trabalho pedagógico que deve se desenvolver desde a mais tenra idade “direcionando-se sempre para a apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos respaldados nas elaborações do pensamento filosófico e na expressão estética das grandes obras de arte” (SAVIANI, 2016, p. 21-22).

Dessas linhas gerais, situa-se a Educação do Campo e, consequentemente, a educação escolar da juventude. A prática social global está subsumida as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvem as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo (SAVIANI, 2016, p. 24). A prática social como ponto de partida na educação do campo condiciona-se às determinações da economia política; as quais delimitam o campo brasileiro constituído de grandes propriedades rurais (latifúndios) e produção hegemônica da monocultura, desenvolvida

com utilização de agrotóxicos. Esta configuração tem raízes na invasão portuguesa e nas capitanias hereditárias, dando origem a uma disputa constante pelo território.

O segundo passo, a *problematização*, caracteriza-se pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário domínio em seu favor. Neste sentido, a problematização emerge da prática social como produto das determinações históricas e, em seus objetivos, as possibilidades de superação. À interpretação do momento problematização, Martins (2013), a luz das proposições de Saviani (2000)³ e Kopnin (1978), relaciona o “problema” ao seu sentido filosófico, o qual não se identifica com o significado usual e de senso comum que lhe é atribuído. “O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir” (p. 291).

O terceiro passo trata da *instrumentalização*, ou seja, da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pelos problemas, detectados na prática social. Neste sentido, as apropriações de que dispõem o professor são imprescindíveis à objetivação do ensino, tendo em vista que, como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos será condicionada pela transmissão direta ou indireta por parte do professor – o professor pode transmiti-los diretamente ou como pode indicar os meios pelos quais a trans-

3 Refere-se à 13ª edição de: SAVIANI, Dermeval: Educação: do senso comum à consciência filosófica, Campinas: Autores Associados, 2000.

missão venha se efetivar. Este passo é radicado na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2016, p. 71).

Quarto passo, a *catarse*, corresponde a “efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2016, p. 71). Trata-se de um processo, intrinsecamente, vinculado com o acesso ao patrimônio cultural, sem o qual comprometem-se as funções psicológicas superiores que nos permitem pensar o real concreto. As atividades superiores da psique humana são desenvolvidas a partir da transmissão-assimilação de conteúdos que realmente correspondam ao concreto real.

O quinto passo é o ponto de chegada, a *prática social*. Aqui há um grande avanço em relação à prática social inicial; posto que a partida não corresponde mais ao sincretismo pelos alunos. Nesse ponto, “[...] ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sincrético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, 2016, p. 71). Importante este destaque, ao tornar clara a característica principal dos níveis de compreensão do professor e do aluno em relação à prática social, especialmente quanto à especificidade da relação pedagógica.

Saviani destaca que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, tendo em vista que é neste momento que “[...] se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a

capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2016, p. 72). Segundo Saviani (1980), “[...] é a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”.

É importante destacar que esses passos referidos vão muito além de uma sequenciação didática, uma vez que são balizados, metodologicamente, pela análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos, e, também, dos aspectos didáticos da prática docente, destaca Martins (2013, p. 203). Outro marco relevante, conforme destaca a autora, é a “[...] a unidade contraditória que se institui entre o ensino e a aprendizagem” (MARTINS, 2013, p. 103).

Conforme exposto, o método da pedagogia histórico-crítica contrapõe-se à educação escolar voltada à cotidianidade, espontaneísmo e imediatismo das condições educacionais e dos fenômenos sociais. Nesta perspectiva, defende uma organização metodológica que busca criar condições à superação da contradição da negação do conhecimento escolar à classe trabalhadora, propondo uma prática de luta e resistência à lógica inerente a sociedade de classes a qual persiste a divisão do saber.

Portanto, a metodologia de ensino a partir da pedagogia histórico-crítica é de vital relevância social para que a juventude do campo compreenda o que, efetivamente, são as questões agrárias e agrícolas, o que é a disputa de território, de projeto de desenvolvimento, de projeto histórico e suas possibilidades de ação nestes contextos.

Destinatário: a juventude do campo

A pedagogia histórico-crítica destaca a importância do destinatário no planejamento educacional, sem o quê, a educação escolar torna-se esvaziada. Deste modo, posto que o conteúdo científico, artístico e filosófico e a forma de sua transmissão resultam de um processo sistematizado, a assimilação do conteúdo por parte do destinatário, também, não se dá espontaneamente; mas, sim, por um processo sistematizado em que se considera o aluno concreto, bem como as condições para o seu desenvolvimento psíquico.

A psicologia histórico-cultural traz relevante contribuição à função da educação escolar como promotora do desenvolvimento do psiquismo, tendo como fundamento a defesa do ensino baseado na transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social da humanidade, ou seja, os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos consolidados como clássicos (SAVIANI, 2008). Não se trata de uma teoria pedagógica, mas sim, de uma teoria psicológica que dar explicações sobre como aprendemos, tendo em vista as múltiplas determinações que constituem o indivíduo.

A tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018) pressupõe função imprescindível quanto ao adequado trabalho pedagógico de fato desenvolvente, de modo que as teorias Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, assentadas no materialismo histórico-dialético, “[...] afirmam a educação escolar como promotora do desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista tornarem-se representativos dos máximos alcances já consolidados pelo gênero humano” (MARTINS, 2018, p. 83).

Na esteira da afirmação do papel do ensino desenvolvente está a defesa dos conceitos científicos. À medida que a organiza-

ção do trabalho pedagógico se concentra no ensino de conceitos científicos, a escola contribui para os sujeitos, singularmente, alcançarem patamares mais elevados de desenvolvimento do pensamento. Ao apropriar-se do acervo de conhecimentos científicos, o indivíduo é capaz de formular sínteses que possibilitam compreender, explicar e transformar a realidade (MARTINS, 2013, p. 283).

A necessidade de superação do modo de produção degradante exige apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pela classe trabalhadora. Assim, a ausência de acesso aos conhecimentos elaborados pela prática social torna a classe trabalhadora alheia à realidade, dado processo de naturalização da condição de dominação de classe e subsunção do trabalho ao capital. Desta forma, a educação, com as bases teóricas que defendemos, torna-se uma aliada imprescindível na luta contra o capital.

Já vimos que a consciência da realidade não se dá naturalmente; mas, sim, por elaborações sistemáticas, complexas, a partir da transmissão dos conceitos mais elaborados, mais complexos, ou seja, conceitos científicos. Conceito “complexo”, conforme ressalva Martins, fundamentando-se em Vygotsky, “[...] aponta na direção das estruturas de generalização que sustentam a captação do objeto, pelo sujeito, nas múltiplas e diversas relações que comportam sua existência concreta. E essa captação exige operações lógicas do raciocínio”. Estas operações lógicas são “análise/síntese, comparação, abstração e generalização” (VYGOTSKY, 2001 *apud* MARTINS, 2018, p. 84).

O desenvolvimento da consciência exige qualidade na atuação pedagógica em torno do longo e complexo processo de formação de conceitos, conforme tarefa imprescindível da educação escolar, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histó-

rico-cultural, em vista do alcance do verdadeiro conhecimento da realidade, alinhando o “dever ser” da escola e ao “dever ser” do desenvolvimento do pensamento, representado por conceitos e pelo pensamento teórico (MARTINS, 2018, p. 87). O processo de formação de conceitos está na base do desenvolvimento da consciência, desde que, operando o cumprimento da tarefa de ordenação lógica da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, a conversão da representação em signo.

Ao tratar do psiquismo humano como sistema interfuncional complexo na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, Martins (2013) destaca duas observações:

A primeira delas diz respeito à afirmação da possibilidade de que na relação ativa sujeito-objeto se construa o conhecimento objetivo da realidade, tornando-a inteligível. No esteio do materialismo dialético, o referido conhecimento se identifica com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, daquilo que existe fora e independente dela [...]. A segunda observação refere-se à própria concepção marxista de realidade, isto é, afirmação de que a realidade, e tudo que a constitui, possui existência objetiva, de maneira que as sensações, as ideias, os conceitos etc. não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real [...] (MARTINS, 2013, p. 273).

Em seus estudos, Vygotsky (2001) concluiu que o pensamento atravessa vários períodos ao longo de sua formação, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos – que se realiza em cinco etapas, quais sejam: complexo associativo, complexo coleção, complexo cadeia, complexo difuso e pseudo-conceitos – e o pensamento abstrato, ou pensamento teórico. O

pensamento teórico é a expressão máxima do desenvolvimento em suas formas mais complexas.

O *pensamento sincrético* corresponde aos anos iniciais de vida, antecedendo o entrecruzamento entre fala e pensamento. A imagem psíquica do real se apresenta, por conseguinte, como um emaranhado de representações que se ligam de modo casual e assistemático. O desenvolvimento da fala vai, gradativamente, exigindo articulações mais estáveis entre os aspectos: fonético e semântico da palavra, abrindo as possibilidades para o pensamento por complexos (MARTINS, 2018, p. 87).

O pensamento por complexos tem os complexos como estruturas mínimas (ou seja, primárias, de generalização baseadas na descoberta de vínculos reais entre as coisas, a partir da experiência prática, sensorial e imediata), firmados na empiria e nas manifestações fenomênicas dos objetos, isto é, em sua captação particular e pseudoconcreta (MARTINS, 2018, p. 88). À luz de Martins (2018), destacamos, brevemente, características das etapas do pensamento por complexos:

Complexo associativo: identificação dos primeiros vínculos e conexões entre os objetos identificados pela criança, com base em traços que lhes são sensorialmente comuns;

Complexo coleção: trata-se dos domínios mais ampliados das relações do campo perceptual, ou descoberta de relações lógicas entre os objetos, ao promover a descoberta do uso funcional dos objetos, resultando no estabelecimento de novas relações que fazem emergir o complexo coleção e corroborando à superação do sincrétismo inicial;

Completo cadeia: caracteriza-se pelas conexões estabelecidas pela criança entre a sua experiência prática e visual,

cada vez mais vasta e enriquecida. Resulta da descoberta da união dinâmica e sequencial de qualquer atributo perceptivo-figurativo concreto, desencadeando novos nexos lógico-causais para além da complementariedade funcional, mas ainda absolutamente circunscritos às manifestações aparentes dos objetos e fenômenos, dado que direciona a criança à conhecida “fase dos porquês”; Complexo difuso: surge da base dos novos nexos lógico-causais que a criança se lança ao estabelecimento de outras relações, caminhando para ultrapassar a exclusividade das esferas visuais e práticas. Avança, assim, para o complexo difuso, marcado por relações livremente estabelecidas entre os objetos e fenômenos. Esse tipo de complexo é fortemente marcado pelo subjetivismo infantil e, igualmente condicionado pela descoberta de que as ocorrências do mundo possuem explicações, embora ao reconhecê-las a criança ainda não leve em conta as leis objetivas que regem a existência concreta; Pseudoconceitos emergem no período do fim da idade pré-escolar e avança até a idade de transição (adolescência), tendo como principais características, as generalizações já suplantadas como “livres conexões”, e as palavras – na condição de conceitos, conquistam maior grau de objetividade, mas resultam ainda como complexo em seu âmbito semântico (MARTINS, 2018, p. 87-88).

Somente com a superação dos pseudoconceitos, pode-se avançar ao *pensamento abstrato, teórico*, caracterizado pelo alcance da apropriação dos “verdadeiros conceitos”. Isto quer dizer, “[...] resultado dos nexos subjacentes aos objetos e fenômenos captados em razão de uma rede de relações lógico-concretas, de sorte que por essa via os conceitos se firmam como resultantes de múltiplas determinações, isto é, como um ‘sistema de conceitos’!” (MARTINS, 2018, p. 89).

Porém, a partir do exposto, cumpre-nos afirmar que a cada avanço nas elaborações do pensamento são fundamentais as apropriações culturais. Nesse sentido, compreende a função da atividade-guia do desenvolvimento, que é o de promover mudanças qualitativas mais decisivas em cada um dos períodos do desenvolvimento, culminando na possibilidade do alcance do *pensamento teórico*.

É exatamente a clareza da natureza e lógica internas da aprendizagem e do ensino que, segundo Martins (2018, p. 91), nos conduz “[...] à defesa da contradição como fator central na dinâmica entre tais processos e, igualmente, o planejamento intencional do trabalho pedagógico [...] como condição para que essa dinâmica se movimente na direção do máximo desenvolvimento do pensamento dos aprendizes”.

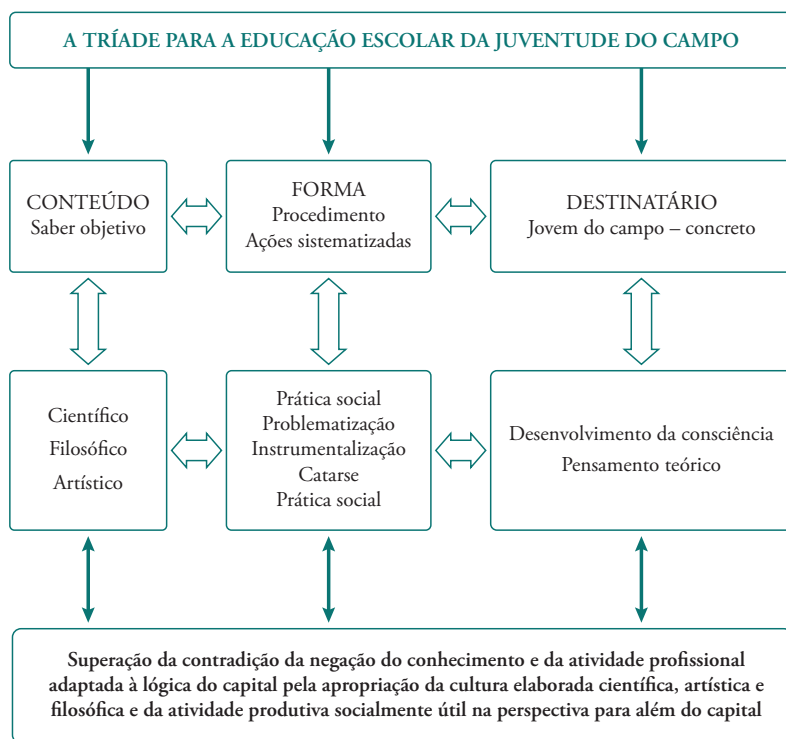
A juventude da classe trabalhadora se ver subjugada à condição de negação do processo de escolarização, tendo em vista a necessidade de inserção produtiva nos moldes desumanos da lógica do capital e da negação da função própria da escola, que é transmitir o conhecimento sistematizado. Deste modo, coadunamos com a necessária tarefa de “compreender a dinâmica de atividades de que o jovem adulto participa e as determinações centrais para o seu desenvolvimento como pessoa, tomando como princípio as transformações qualitativas no seu modo de existir” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 243).

Por isso, defendemos que é através da educação escolar, conforme fundamentos do planejamento educacional delimitado na tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018), que a juventude do campo possa acessar e se apropriar do conhecimento sistematizado como possibilidade de alcançar a compreensão das contradições no campo brasileiro e superá-las a partir da resis-

tência à lógica capitalista, que expropria o jovem do território, da terra, do trabalho socialmente útil na agricultura, da cultura campesina, do acesso à educação escolar no campo de qualidade socialmente referenciada.

Na figura a seguir trazemos uma sistematização teórica acerca do que defendemos em termos do trato do conhecimento sobre o currículo escolar da juventude, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018).

FIGURA 1: A tríade conteúdo-forma-destinatário para a educação escolar da juventude do campo



FONTE: Queiroz (2019, p. 158).

Contra as determinações do modelo de desenvolvimento capitalista no campo e suas consequências perversas à vida da juventude, defendemos, como possibilidade de essência, a educação escolar para os jovens do campo de acordo com os interesses da classe trabalhadora e não o contrário. À alteração da forma de organização da sociedade sob a lógica capitalista já apresenta condições objetivas para tal, dada situação de barbárie em que chegou a humanidade; porém, o grande empecilho é a ausência de condições subjetivas, negadas pela destruição das forças produtivas, em que se destaca a negação da escolarização da classe trabalhadora, ou o esvaziamento teórico do currículo escolar.

Entendemos que a produção das condições materiais da vida humana, enquanto necessidade vital, “não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de uma série de gerações...” (MARX; ENGELS, 2007, p. 30). Isto quer dizer que as determinações podem vir a serem outras, relacionadas a outro projeto de organização social, pois, ao mesmo tempo em que é produto da história, o homem também age na história.

Considerações finais

Neste texto, trouxemos elementos centrais sobre o currículo escolar a partir da pedagogia histórico-crítica, destacando as contribuições para o enfrentamento e superação das contradições da escolarização com base nos fundamentos em torno da tríade conteúdo-forma-destinatário. Neste sentido, defendemos que é através da educação escolar que a classe trabalhadora do cam-

po, especialmente, a juventude, poderá acessar e se apropriar do conhecimento sistematizado como possibilidade de alcançar a compreensão das contradições no campo brasileiro e, com suas organizações de luta da classe trabalhadora, superá-las a partir da resistência ativa, no interior da escola, à lógica capitalista que expropria o jovem: do território, da terra, do trabalho socialmente útil na agricultura, da cultura campestre e do acesso à educação escolar no campo, de qualidade e socialmente referenciada. E para além da escola, nas organizações de luta da classe trabalhadora, que se reivindicam de esquerda e que não temem dizer seu nome (SAFATLE, 2012), e que travam o embate em defesa do projeto histórico socialista, ou seja, em defesa do socialismo científico (ENGELS, 1999).

O fundamento da pedagogia histórico-crítica sobre a indissociabilidade entre conteúdo, meio e destinatário, tem em conta a contradição que se expressa no rebaixamento teórico da classe trabalhadora pela negação da escola e do conhecimento no currículo e nas condições subjetivas da juventude para constatar, explicar e agir no sentido da transformação radical do modo de produção capitalista.

Portando, este esforço teórico não está dissociado da construção de outro modo de produção da vida no campo, em superação ao modo de produção capitalista, e neste processo, a juventude do campo possui tarefas revolucionárias, tarefas que, segundo Lenin (2015), podem ser resumidas em uma só, *aprender* (LENIN, 2015, p. 12). Ainda segundo Lenin, aprender com a história, o que é a sociabilidade superadora do capitalismo, o que é a luta de classes, vinculando a aprendizagem com as mudanças sociais, com o trabalho coletivo e organizado. Mas, para isso, a juventude do campo precisa acessar as ferramentas psicológicas necessárias

ao alcance do pensamento teórico, onde as contribuições da pedagogia histórico-crítica, quanto à tríade conteúdo-forma-destinatário, são fundamentais. Esta tríade exige a indissociabilidade entre: o que, como e a quem se ensina; e não podem ser dissociados do projeto histórico que postula fins e meios para superar o capitalismo (FREITAS, 1987).

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Lúcia Marcia, ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-265.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 65-82.

ENGELS, Friederich, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Boitempo, 2019.

ENGELS, Friederich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. *In*: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socialismoutopico.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2019, 12h.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. *Razões para mudar o mundo: a Educação do Campo e a contribuição do Pronera*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 140, p. 545-567, jul.-set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00545.pdf>. Acesso em 26 de dezembro de 2017.

FREITAS, Luís Carlos. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação e Sociedade*, ano IX, n. 27, 1987, p. 122-140.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tigo Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática Histórico-crítica*. Campinas: SP, Autores Associados, 2019.

KOPNIN, Pável Vasilievich. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

JINKINGS, Ivana *et al.* *Por que gritamos golpe: Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LENIN; Vladimir. *O Estado e a Revolução*. São Paulo, Boitempo, 2017.

LENIN; Vladimir. *As tarefas revolucionárias da juventude*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LEHER, Roberto. Entrevista. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>. Acesso 25 mar 2017. Acesso em 26 de novembro de 2018.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. *A Guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; BAKUNIN, Mikhail; *et al.* *Escritos sobre a Comuna de Paris*. São Paulo: Xama, 2003.

MARTINS; Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 83-98.

MASCARO; Alysson Leandro. *Estado e forma política*. São Paulo, Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro; *et al.* Dossiê Governo Bolsonaro. *Margem Esquerda*: revista da Boitempo, n. 32, I semestre, 2019, p. 25-55.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. *Capitalismo y economia mundial*. Madrid: Instituto Marxista de Economia, 2014.

QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. Educação escolar da juventude do campo: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo. 191 f. il. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SAFATLE, Vladimir. *A esquerda que não teme dizer seu nome*. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.) *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO SANTOS, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 235-256.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil*. Vol. 01. Expressão Popular, 2011.

STÉDILE, João Pedro. *Entrevista*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OJT8jmdh7gk>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

STÉDILE, João Pedro. *Balanço de 2016*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?list=PLYtfbsQYLZpB5UD08LRdjf9X9RfoLFW4d&v=evz6n179hpEg4>. Acesso em 12 de outubro de 2017.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; MUNARIM, Antonio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. *Revista Pedagógica*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó-sc, Brasil. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em 23 de março de 2017.

VALIM, Rafael. *Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

Formação continuada de educadores do campo: repercussões na prática docente

Maria Isabel Antunes-Rocha

Érica Fernanda Justino

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

Introdução

O Ministério da Educação demandou às universidades, em 2013, o compromisso no sentido de construir procedimentos conceituais e metodológicos visando a formação continuada de professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase nas classes multisseriadas, em escolas que atendiam a população campestre assumindo os princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo como referencial teórico e metodológico. Tratava-se do Programa Escola da Terra.

Naquele contexto histórico a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo)¹, localizado na Faculdade de

¹ O NEPCAMPO/UFMG organiza-se em torno da construção de um conjunto de ações formativas vinculadas ao *Movimento Por Uma Educação do Campo*. O Núcleo foi criado em 1999. Desde então vem atuando nas áreas do ensino (curso de Licenciatura em Educação do Campo, de Especialização, inserção nos programas de pós-graduação), de extensão (cursos de formação continuada, análise de material didático, assessoria às redes públicas de ensino, aos movimentos sociais e sindicais), de pesquisa (produção de monografias, dissertações, teses e de coordenação de pesquisas em âmbito local, regional e nacional) e produção acadêmica (publicação de livros, artigos e materiais didáticos).

Educação, atendeu ao chamado propondo a oferta de um curso de Aperfeiçoamento, tendo realizado três turmas entre 2015-2019, atendendo a cerca de 2000 professores em 32 municípios localizados em diferentes regiões do Estado. A sistematização e reflexão em torno desta experiência vêm possibilitando uma significativa produção do conhecimento que se expressa por meio de dissertações, teses, artigos, capítulos de livros e monografias. Para este texto selecionamos uma das questões que provocou o grupo de trabalho a partir do momento em que se decidiu pela implantação do curso: a repercussão na prática docente a partir dos processos formativos vivenciados.

Estudos sobre a repercussão na trajetória socioprofissional de egressos de cursos orientados pela matriz da Educação do Campo vem sendo desenvolvido a partir da constatação que existem evidências de ampliação das oportunidades profissionais, busca pela continuidade de estudos e comprometimento com um projeto sustentável de produção e reprodução da vida na organização do trabalho pedagógico (ESMERALDO; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2017). Nesse sentido, foram construídas duas categorias: *imposição de limites à educação rural/presença de práticas indicativas da educação do campo*. Este par de categorias ancora-se na perspectiva apontada por Boschetti (2012, p. 6), quando sugere que, para uma análise crítica de uma política pública, faz-se necessário “explorar devidamente as contradições inerentes aos processos sociais e, em consequência, reconhecer que as políticas sociais podem ser funcionais quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital.” Neste sentido perguntamos como o processo formativo contribuiu para que os professores participantes pudessem ver o campo e seus sujeitos em sua diversidade, complexidade e demandas.

Percebeu-se já nos momentos iniciais que seria um desafio construir uma prática cujos pilares estavam fincados na experiência dos movimentos sociais e sindicais do campo, para o conjunto de docentes que, em sua maioria, tinham experiências de formação e prática docente ancoradas em outras referências. Sendo assim, a primeira preocupação foi garantir um processo em que os sujeitos e seus contextos de vida, de formação e de trabalho estivessem presentes numa perspectiva de diálogo e de reelaboração de saberes e práticas. Por isto a definição do marco referencial se constituiu como o primeiro passo. Sendo assim, buscou-se uma sistematização da Educação do Campo a partir de uma compreensão de que esta se constituía como um movimento de luta, um território de práticas e de lutas e conquistas de políticas públicas. E nesta caminhada formulou-se um projeto pedagógico que pudesse alinhar o marco conceitual com os princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo.

As repercussões na trajetória socioprofissional dos participantes sinalizaram para questões que consideramos como resultado de um processo formativo que estamos denominando de Metodologia Formação Docente em Diálogo com a Realidade dos Sujeitos e dos seus Contextos – Metodologia *Forma-Ação*.

Educação do Campo: marco conceitual da formação

Assumir a Educação do Campo como referência para organizar o processo formativo de educadores exigiu uma reflexão sobre como traduzir os princípios, conceitos e práticas elaborados pelos movimentos sociais e sindicais a partir de 1998 em um conjunto de procedimentos e instrumentos que garantisse a coesão e con-

sistência da formação. A partir da experiência com a organização de cursos de formação inicial, de formação de alfabetizadores, da criação de indicadores analíticas para pesquisa, avaliação de material didático e de assessoria na elaboração de resoluções e decretos organizou-se três princípios que passaram a orientar o curso tanto com relação aos sujeitos a serem formados (professores) como em relação aos sujeitos e seus contextos que se constituíam como objetivo de ação (povos campesinos).

Sendo assim, considerou-se que o protagonismo, a compreensão da escola como direito e o compromisso com uma prática pedagógica que sinaliza para o compromisso com a produção e reprodução sustentável da vida passou a sintetizar os princípios e indicadores do processo formativo.

O protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos

O protagonismo dos sujeitos já se coloca como central já nos momentos iniciais do Movimento da Educação do Campo. No Texto Base da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” se explicita a referência que doravante iluminará o movimento:

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 [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

A Educação do Campo emerge das lutas dos povos do campo. Teve como agente principal os movimentos sociais em luta pela terra, nas últimas décadas do século xx, quando depararam com a ausência da escola. Como lutar pela conquista e permanência na terra se os filhos saíam rumo à cidade para estudar? Mas tem uma história mais longa. Os Centros Familiares de Formação em Alternância, as Escolas da Roça, as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, as lutas dos agricultores familiares por escola, as experiências dos movimentos de educação de base, as diferentes experiências de educação popular, as práticas educativas das comunidades eclesiais de base, dentre outras são sementes de onde brotou o Movimento Por Uma Educação do Campo (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999).

O que este movimento traz de diferente da luta histórica pela educação no meio rural que o faz procurar outro nome para sua prática? O que esta luta informa é a emergência de outra matriz para discutir, implantar e lutar pela escola. Está comprometida com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. Não uma escola *para, por* ou *com*, mas *do*, isto é, com vínculos de pertencimento político e cultural. Temos então outro princípio importante na construção de um projeto: as formas de participação dos sujeitos do campo no processo de elaboração, execução e avaliação. Aqui vale ressaltar a ênfase nas inúmeras formas através das quais os povos do campo estão se organizando. Para citar alguns: movimentos sociais, sindicais e comunitários, organizações não-governamentais, redes, fóruns, conselhos. Como está acontecendo a participação desses sujeitos na pesquisa, nos cursos de formação, na elaboração de projetos

para uma rede municipal, para uma escola específica ou para um plano de ensino na sala de aula?

O protagonismo dos sujeitos encontra na gestão das escolas rurais a marca da sua história. A escola no chão da fazenda, como posse física e simbólica do fazendeiro, joga sentidos nas práticas atuais de contratação de professores sem concurso e no remanejamento por critério partidário, nas dificuldades dos professores para compreender e aceitar a participação dos pais e das organizações sociais nas discussões sobre a gestão administrativa e curricular (ANTUNES-ROCHA, 2012).

As conquistas são muitas. Atualmente temos um número expressivo de organizações sociais, universidades, prefeituras e organizações públicas envolvidos com o tema em todos os estados federativos. Em sua totalidade estão produzindo seminários municipais, estaduais, conferências nacionais, pesquisas e publicações. Estão também se organizando em fóruns, redes, núcleos, associações, dentre outros.

Prática ancorada na escola como direito

A luta pela escola de direito deixa evidente um dos sinais mais agudos da profunda desigualdade social e educacional que atinge a população campesina. Para Molina (2008, p. 22), “conhecer as marcas da desigualdade do sistema escolar do campo é condição para compreender os resultados obtidos por suas escolas e principalmente, para construir caminhos à sua superação.” Os dados existentes indicam que o Brasil ainda não conseguiu criar processos que viabilizem a implantação de escolas para estes povos. A Educação do Campo luta pela existência concreta da escola.

Esta é uma luta fundamental. Torna-se necessário que a escola atenda a todos os níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste instante, a questão da nucleação aliada ao transporte escolar entra em cena. Como administrar o fechamento desenfreado de escolas e o aumento crescente do transporte escolar?

Não basta ter prédios com oferta diferenciada, é preciso ter no campo espaços físicos com laboratórios, bibliotecas, computadores, salas de aula, cantina, sanitários, água, luz, internet, salas para os professores, quadras, televisores, vídeos, gravadores, lousas, carteiras. O sistema de estatística do Instituto Nacional de Pesquisa (Inep) indica que das escolas situadas no meio rural apenas menos de 1% possuem biblioteca, laboratórios, computadores, acesso a internet e quadra de esporte.

Em seu conjunto, a luta pela Educação do Campo vem conquistando políticas públicas. Em 1988, o Movimento pela Educação do Campo conquistou a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2001, o Parecer CNE/CEB 36/2001 orientou a publicação da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em 2006, a elaboração do Parecer CEB/CNE/MEC n. 1/2006, que expõe motivos e aprova dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância, fortaleceu os processos de organização pedagógicas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa) e também das práticas de formação de professores no formato Tempo Escola/Tempo Comunidade (BEGNAMI, 2010). A implantação do Programa das Licenciaturas do Campo (Procampo), em 2007, sinalizou a possi-

bilidade da formação de professores. Em 2010 o Decreto nº 7352 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e aponta no Artigo 4º a necessidade de garantir formação inicial e continuada específica para os professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.

Nesta perspectiva a formulação do conceito de *Escola de Direito* cria novas possibilidades de entendimento. Isto porque sabemos que a noção de políticas públicas, como característica universal, só é compatível quando lidamos com situações e sujeitos que se encontram em pontos de partida semelhantes. Não é o caso dos povos do campo com relação ao acesso à escola. A extrema situação de desigualdade que essas pessoas vivenciam historicamente exige políticas diferenciadas para que possam adquirir condições para usufruir das políticas generalizantes.

Com o olhar atento a que nos convoca Arroyo (1982, p. 128):

Uma das tensões que hoje vivemos na defesa dos direitos é serem defendidos apenas como direitos abstratos e serem negados como direitos concretos, direitos tão universais que não vemos gente, não vemos seres humanos neles. Temos que defender o direito à educação como direito universal, mas como direito concreto, histórico, datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar no campo. Os movimentos sociais nomeiam sujeitos de direitos. Esses sujeitos têm rosto, tem gênero, tem classe, tem identidade, tem trajetórias de exploração, de opressão. Os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Sujeitos coletivos concretos, históricos.

Compromisso com a produção e reprodução sustentável da vida

Fernandes (2006) anuncia a indissociabilidade entre a Educação do Campo e o compromisso com a produção sustentável da vida, isto é, com um novo modelo de desenvolvimento para o campo e de sociedade. Nesta perspectiva é uma educação voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de produção da vida no campo. O Movimento coloca como desafio construir uma “proposta de educação básica que assuma, de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Neste sentido a relação com a terra e a natureza, de maneira geral, assumem lugar relevante na Educação do Campo. Historicamente, foi-se construindo ideários em torno da perspectiva de desenvolver o “amor pela terra”, “cuidar da terra”, dentre outros. A introdução de conteúdos relacionados às ciências agrárias no currículo das escolas, o envolvimento dos sujeitos, o compromisso com a qualidade da escola e com a transformação do modelo de sociedade exige um passo a mais. Na Educação do Campo é preciso refletir sobre a quem pertence à natureza que se ama e se cuida bem como a quem pertence os bens materiais e simbólicos produzidos pelo trabalho das mulheres e homens na perspectiva de transformação de valores, práticas e saberes (ROCHA, 2004).

Nesse sentido, a Educação do Campo se aproxima da Agroecologia buscando estimular nas escolas do campo uma nova forma de produzir a existência no campo incentivando a produção

saudável para um novo equilíbrio social e ambiental. O desafio proposto às escolas do campo é incorporar os conhecimentos da Agroecologia na matriz de ensino e potenciá-la como conteúdo curricular.

Projeto pedagógico do curso Escola da Terra

A base estruturante do curso situa-se no âmbito da Educação do Campo como paradigma teórico e metodológico que orienta o processo formativo.

A intenção nessa formação, portanto, foi vincular a prática pedagógica dos professores cursistas aos princípios da Educação do Campo tendo como ancoragem o protagonismo dos participantes e o compromisso com a construção de uma escola vinculada a um projeto de campo e de sociedade que fortaleça o modo de vida dos sujeitos que vivem nesse contexto.

Nesse sentido, é indispensável a compreensão de que para a realização desta proposta é necessário um sujeito capaz de se ver como alguém com condições de alterar suas formas de pensar, sentir e agir em relação à escola, à comunidade e à sociedade no qual está inserido. A consciência é o requisito básico para alterar comportamentos. Nesse caso, consciência de que é preciso e possível mudar. Isso reflete uma postura docente comprometida com a formação/transformação.

Levando em consideração os princípios que sustentaram a base formativa do curso que priorizou a construção de bases teóricas e metodológicas para organização do trabalho pedagógico nas classes multiseriadas o foco foi dado à prática e a reflexão sobre a mesma como percurso formativo. A utilização da experiência como percurso formativo está alicerçada em pelo menos quatro

referências. A primeira delas diz respeito ao acúmulo histórico de práticas desenvolvidas nas classes multisseriadas. Quase sempre consideradas como inócuas, como a técnica de dividir alunos em filas com a referência seriada. No curso esta forma de organização foi considerada como referência metodológica que comporta por sua vez referências teóricas onde as diferentes experiências eram potencializadas em princípio educativo.

A construção da proposta formativa no curso levou em consideração a realidade imediata do campo, ou seja, nessa tessitura os sujeitos e seus contextos ocupariam um lugar de destaque no planejamento da prática docente.

A segunda vincula-se às referências teóricas de ensino/aprendizagem propostas pela abordagem Histórico-Cultural onde os significados construídos socialmente por meio das interações sociais influenciam o processo de construção do conhecimento.

Iniciar o processo formativo pelo nível de desenvolvimento real, trabalhar a partir desse ponto, na perspectiva de alcançar um desenvolvimento potencial, deu fertilidade ao projeto em sua dimensão formativa. Denominamos esses momentos como prática inicial, prática em reelaboração e prática final. O diálogo com L. S. Vygotsky (1995) vem se construindo e fortalecendo a partir das ações de educadores que consideram o autor como uma referência teórica próxima dos princípios que iluminam a Educação do Campo.

A terceira ancora-se no contexto de discussões e proposições sobre a formação docente. As reflexões sobre a formação do professor pesquisador, reflexivo e/ou crítico se constituem como relevantes contribuições à medida que aparecem como críticas ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica. Nesse sentido, o diálogo com a experiência do educador assume relevância,

visto que sua habilidade como produtor de conhecimento requer a compreensão analítica de sua prática.

A quarta referência ancora-se no paradigma da Educação do Campo quando sinaliza a necessidade de articular a atuação em sala de aula com um projeto de escola que por sua vez se vincula a um projeto de campo. Nesta perspectiva o percurso formativo possibilitou compreender e se ancorar nos diferentes contextos que na atualidade configuram o campo brasileiro e principalmente como estratégia de fortalecimento dos modos de vida campesino.

Organização a partir dos sujeitos e seus contextos

Tendo em vista o público, o tempo e o espaço do acontecimento e os princípios anunciados nos referenciais teóricos e metodológicos organizou-se a matriz curricular em percursos formativos. Reafirma-se que os processos a serem desenvolvidos ancoram-se na experiência acumulada no desenvolvimento de cursos de formação continuada há quase uma década, mas que foram materializados de forma consistente no âmbito da primeira turma ofertada no Programa Escola da Terra.

O curso de Aperfeiçoamento “Escola da Terra: formação continuada de Educadores” foi organizado em três percursos formativos. Sendo o Percurso Formativo 1 direcionado à formação da Equipe de Formadores, Supervisores e Professores conteudistas. Para esse percurso foram considerados o perfil dos sujeitos que iram atuar na elaboração e desenvolvimento da formação. Na construção da proposta formativa professores conteudistas atuaram como referência para as áreas do conhecimento e o Eixo transversal da Educação do Campo.

O Percurso Formativo 2 diz respeito à formação de Tutores e tratava, portanto, da formação daqueles que iriam proceder a formação dos cursistas. E o percurso formativo 3 nessa sequência se trata da Formação dos Professores cursistas. Estes percursos ocorrerão em tempos/espços concomitantes e/ou alternados.

Por meio da metodologia de *Forma-Ação* o professor foi encorajado a reorganizar sua prática a partir das questões que surgiam do cotidiano dos estudantes. Essa metodologia vincula o movimento de formação ao próprio ato da ação, ou seja, o professor foi estimulado a pensar e repensar a ação, em um movimento de ação-reflexão-ação-reflexão da própria prática. Cabe ao professor além de compreender a si mesmo compreender também o impacto sobre aqueles que fazem parte de seu contexto e no próprio contexto enquanto espaço-tempo orgânico, vivo e sensível (SCHIMITT, 2011). A prática reflexiva é vista como elemento de transformação e envolve um movimento dialético entre o fazer, o pensar sobre o fazer, que deve resultar sempre em um novo fazer.

Nesse sentido, o itinerário formativo se apoiou em três eixos que nortearam e deram materialidade à proposta de forma-ação. Sendo eles:

1. Relatos de experiências;
2. Pesquisa da realidade;
3. Planos de ação pedagógica.

Esses eixos deram sustentação à metodologia formativa e provocou o desafio de compreender quem são, onde vivem, o que fazem e como se organizam os professores que atuam nas escolas públicas que atendem as populações campestinas.

No que se refere ao eixo 1, relatos de experiências, os sujeitos foram incentivados a descreverem sua trajetória enquanto alunos e professores do campo. Tal ação foi planejada como estratégia para fazer emergir os saberes prévios dos sujeitos com relação às suas práticas docentes, ao campo e aos sujeitos do campo. Dessa forma, a formação foi orientada a partir dos elementos que surgiram dos questionários aplicado aos professores com a intenção de conhecer desses o perfil e estabelecer uma conexão entre o que, para que, para quem e como se dá o processo de construção do conhecimento na escola do campo.

O eixo 2 se dedicava à Pesquisa da Realidade. Esta etapa consistia em um levantamento detalhado das características da comunidade onde estava inserida a escola. Esse percurso permitia ao professor se apropriar da realidade que muitas vezes era desconhecida. Isso aproximava o fazer do professor ao fazer da comunidade procurando articular o tempo da escola e o tempo da comunidade. Logo, o professor se apropria de uma condição que é o centro da proposta. Ele usa a educação como forma de interpretar a realidade e de agir sobre ela. Nesse sentido, sua educação desempenha sua função social que é formar para transformar.

As construções das atividades, tanto das pesquisas da realidade quanto dos relatos de experiência, foram vistas como elemento de contextualização da diversidade do Campo e das Escolas do Campo, fornecendo elementos que sustentaram a criação do terceiro eixo que se tratava da elaboração do Plano de Ação Pedagógica – PAP. Para construirmos um processo formativo que dialogasse com as práticas dos sujeitos foi necessário organizar o conhecimento de maneira sistemática e sequencial, assim, o ponto culminante da formação foi a construção do PAP.

O PAP era elaborado fundamentando-se nos princípios da Educação do Campo e nos consolidados dos eixos 1 e 2. Nesta fase eram selecionados temas que seriam abordados a partir das problematizações provocadas e daquilo que o contexto oferecia como elemento chave, ou pontos que mereciam ser abordados dado à sua relevância nas condições de vida dos estudantes e suas famílias. Isso provocou o envolvimento de vários atores e todos foram estimulados a participar. A comunidade foi mobilizada e acionada a contribuir, pois, professores e estudantes investigavam com profundidade o tema em questão.

Além da problematização temática o desafio posto aos professores era associar esses temas aos conteúdos curriculares, uma vez que uma educação contextualizada a realidade é apresentada não como ilustração, mas como contexto da matriz de ensino. Este formato contribuiu para integrar os conteúdos à temática que estava sendo abordada e os princípios da Educação do Campo, além de dar significado concreto ao que estava sendo estudado.

Cada Percurso contou com a elaboração de um Plano de Ação Pedagógica específico, elaborado a partir de elementos que colocavam em diálogo as diferentes realidades.

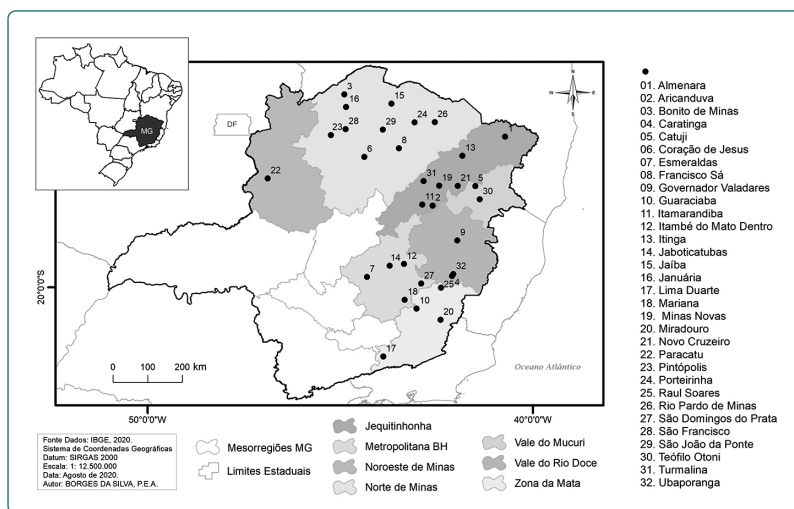
Talvez o que possamos citar como grande achado nessa metodologia de formação foi a sua capacidade de estimular a partir do referencial teórico da Educação do Campo os professores a continuarem buscando nas suas realidades os eixos temáticos que darão vazão ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Transformando assim, a matriz curricular de ensino em matriz de reflexão e intervenção nas diferentes realidades das escolas do campo.

Repercussões nas trajetórias dos professores

O Programa foi desenvolvido em 37 municípios, em diferentes diversas regiões do estado de Minas Gerais, formando 2.168 professores nas três versões do curso que aconteceram entre os anos de 2015 a 2019.

Os desafios enfrentados pelos docentes nas três versões do Programa são diversos: dificuldade de acesso aos locais de encontro de formação, especialmente em dias chuvosos; dificuldade de acesso à internet para interação com Tutores e demais colegas; ausência de bolsas de estudos para os cursistas. Apesar das dificuldades apontadas, os professores reconhecem os inúmeros avanços obtidos cotidianamente na luta pela qualificação do trabalho docente nas escolas do campo com classes multisseriadas e seriadas.

FIGURA 1: Territorialização da oferta do curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra-2015-2019



Hage (2008, p. 3) enfatiza que

os professores das escolas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem.

Levando em consideração as dificuldades operacionais para efetivar o curso observa-se que os resultados obtidos evidenciam que as práticas formativas do curso criaram condições para ampliar os saberes e práticas dos professores em pelo menos umas das perspectivas apontadas por Boschetti (2016): limitar o avanço do formato pedagógico desenvolvido na perspectiva da matriz da Educação Rural. Isto porque ao longo do curso e nos momentos de avaliação viu-se o envolvimento dos docentes e a alegria da descoberta de um conhecimento nunca antes desvelado.

Em diversos momentos vimos e ouvimos depoimentos que demonstravam surpresa por saber que os alunos e seus pais estavam participando de organizações sociais que lutam por água, por terra, por saúde, para citar alguns. O contato com projetos produtivos desenvolvidos à luz da Agroecologia deixava os educadores encantados e, ao mesmo tempo, confusos. Isto porque lidavam com uma representação dos alunos como pessoas carentes e com poucas possibilidades de sobrevivência no campo. Mostrar o contexto econômico, político, social e cultural por meio da *Pesquisa da Realidade* e a elaboração da Cartografia logo no início do curso possibilitou o encontro com os alunos e seus familiares fora do enquadre físico e simbólico da escola.

Nesse sentido, a *Pesquisa da Realidade*, foi utilizada como instrumento para que os participantes pudessem se aproximar do

entorno da escola visando conhecê-la numa perspectiva problematizadora e contextualizada. Para a realização dessa atividade, os docentes coletaram informações referentes à comunidade, à escola, à região e ao município quanto aos aspectos sociais, culturais e econômicos. No momento de sistematização e apresentação das informações obtidas, os docentes recorreram a formatos diversos, de maneira a possibilitar diálogo com os sujeitos que fizeram parte dessa *Pesquisa da Realidade*.

Para a Formadora Ana Paula Rodrigues, do município de Jaboticatubas, a *Pesquisa da Realidade* “trouxo aos professores e alunos do citado município a possibilidade de identificação e reconhecimento de serem escolas campesinas. De acordo com a Formadora, muitos sujeitos não se reconhecem como camponeses pelo fato de o município estar na região metropolitana de Belo Horizonte”. A professora ainda diz mesmo morando no campo durante toda a vida e exercendo a docência na mesma localidade há dez anos, ela nunca havia pensado em integrar os conteúdos curriculares a um projeto de campo e sociedade de forma dinâmica e contínua.

Ao longo do processo de formação, podemos compreender que para a efetivação dessa prática tornou-se necessária a proposição de políticas e ações que considerem um trabalho docente que integre as diferentes áreas do conhecimento, nas diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tutora Sônia Vieira de Oliveira, do município de Itambé do Mato Dentro (2019), considerou que “[...] para desenvolver um projeto de campo sustentável é necessário incluir à prática docente essa perspectiva de ensino das áreas do conhecimento de forma interdisciplinar [...]”. De acordo com a cursista, ela e seus pares puderam compreender que o “fazer docente” precisa ir além de uma proposta discipli-

nar e avançar para um entendimento que “extrapola o ensinar e aprender conteúdos só para passar de ano.”

Esta aproximação do contexto é, sem dúvida, uma repercussão que pode desencadear formas de organização curricular cujos conteúdos estejam voltados para atender as demandas dos sujeitos, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos que valorizam e dignificam o modo de vida campesino.

Outra repercussão observada diz respeito à valorização dos alunos e suas famílias como sujeitos de direitos. O curso Escola da Terra trouxe o desafio às professoras no sentido do debate sobre o protagonismo de o sujeito e da escola de direito. A cursista Evanir de Souza, do município de Itamarandiba, concluiu que o “Escola da Terra foi fundamental para que os professores entendessem a importância de se desenvolver um ensino em que a protagonismo dos sujeitos sempre esteja em evidência.”

A cursista Maria Ivânia Santos, do município de Aricanduva, considerou que “o Escola da Terra contribuiu para compreender como é importante garantir o direito de os alunos permanecerem estudando em suas comunidades e lutarmos contra a nucleação que tem acontecido nos municípios.” A cursista destacou que a formação fomentou “reflexões e ações para além da sala de aula”, fundamentou, inclusive, atitudes e a busca de melhoria na infraestrutura das escolas do campo.

Ao longo dos quatro de execução das três versões do Programa Escola da Terra, foram estabelecidas parcerias para trabalhos conjuntos entre as escolas com as instituições e organizações com-promissadas com as questões apresentadas pelos temas geradores apresentados pelos professores na elaboração e execução dos PAP (Planos de Ação Pedagógica). Inúmeras instituições desenvolvem atividades de interesse para o trabalho educativo, tais como:

Sindicatos de Trabalhadores Rurais, grupos culturais, organizações governamentais e não governamentais. Esse trabalho colaborativo criou uma fértil contribuição no sentido de ampliar o protagonismo para além dos alunos e/ou e suas famílias. A Tutora Cristhianne David ficou admirada quando descobriu que “meu aluno era filho do Presidente do Sindicato”.

Em alguns municípios observou-se o movimento dos professores em direção aos sindicatos buscando parceria para apoio na realização de trabalhos de campo, para palestras e/ou para acompanhar uma atividade desenvolvida na escola.

Com relação ao protagonismo observa-se que os professores desenvolveram práticas demonstrando o que Molina & Antunes-Rocha (2012) sugerem quando sinalizam para possibilidades do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem Sem Terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território campesino (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 10).

Três repercussões que não eram diretamente esperadas na oferta do curso demonstrou a vitalidade que o mesmo provocou nos professores. A primeira diz respeito aos vínculos criados entre os participantes. Para a Supervisora Pedagógica Helena Valéria de Souza, do município de Teófilo Otoni, “o Escola da Terra possibilitou aos professores maior integração entre eles, trocas de expe-

riências significativas para enriquecer o trabalho em sala de aula”. Esta integração significou a criação de blogs, grupos de conversa em aplicativos, organização de grupos de estudos nos municípios, para citar alguns, que vem se constituindo como um espaço fértil de formação continuada.

Uma segunda vem se constituindo por meio da proposição, por meio destes coletivos, de demandas em torno do não fechamento de escolas e da criação de políticas públicas específicas, em âmbito municipal e estadual para atender a realidade das escolas do campo.

A terceira nos informa sobre o interesse em ampliar esta formação por meio de cursos de pós-graduação. Em levantamento inicial é possível registrar um total de cinco dissertações defendidas (VIEIRA, 2016; LEÃO, 2016; SANTOS, 2018; OLIVEIRA, 2019a; OLIVEIRA, 2019b) e cinco dissertações em fase de desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Universidade Federal de Minas Gerais. Levando em consideração que os cursos foram ofertados nos últimos quatro anos, podemos sinalizar que a experiência está provocando os docentes em suas buscas pela articulação teoria/prática.

Em síntese, a partir das narrativas de sujeitos que participaram do curso, constatou-se o desenvolvimento de práticas que aproximam a escola da comunidade, o conhecimento científico dos saberes tradicionais e a valorização da cultura camponesa em suas diversas formas de expressão. Em um processo gradual, identificou-se ainda, maior envolvimento da prática escolar com a realidade campesina, o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de ensino-aprendizagem interdisciplinar, voltadas para os princípios da Educação do Campo, o que colabora para o avanço das possibilidades de organização do trabalho peda-

gógico vinculado a um projeto de campo e de sociedade numa perspectiva emancipadora.

Considerações conclusivas

A Educação do Campo demandada pelos camponeses requer sujeitos que estejam comprometidos com o propósito de construção de um projeto de escola articulado a um projeto de sociedade. Nesse sentido, esse professor precisa construir uma identidade docente em que ele próprio se valorize e tenha conhecimento da responsabilidade e do significado de ser um docente neste contexto. Esse conhecimento passa pela valorização do modo de vida camponês em seus aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.

Logo, é relevante compreender o campo a partir da identificação de práticas vinculadas ao modo de vida camponês. Para isso, o professor precisa compreender a realidade como resultado de um processo de produção e reprodução da vida em sua totalidade. A produção da existência da vida no campo exige uma dinâmica que articula diferentes dimensões. Cabe ao professor desenvolver a capacidade de dialogar com essa realidade e transformar em prática pedagógica os elementos que dela brotam. Em um processo educativo onde a centralidade é romper com as desigualdades o que se coloca como prioridade é conhecer os componentes que a produzem. Se é a educação uma ferramenta nesse processo ela precisa se implicar com um processo social que se enquadra em uma concepção de escola, de campo e de sociedade.

Sendo assim, a Educação nessa perspectiva aponta um conjunto de possibilidades que se constituem como instrumentos de

participação, de protagonismo das famílias e de reconhecimento das realidades locais inseridas em uma totalidade regional e global. O processo formativo no Escola da Terra conforme configurou em um potente mecanismo de ressignificação da prática docente com vista ao fortalecimento da importância de aprender os conteúdos que compõem a matriz curricular de ensino e ao mesmo tempo apreender o modo de vida de um povo. Ao vincular a experiência docente e a pesquisa da realidade à elaboração do planejamento o curso possibilitou a formulação de uma metodologia que privilegia a vinculação da prática pedagógica em sala de aula com o contexto no qual os alunos estão inseridos.

Sendo a realidade dinâmica em um constante movimento situações problemas que se renovam colocando à tona desafios a serem superados. Ao se apropriarem dessa forma de construir os percursos formativos dos estudantes os professores têm possibilidades de ampliar a Metodologia para trabalhar com a formação visando incluir temáticas na prática docente que demandam conhecer, sistematizar a realidade a partir de um referencial teórico que possibilite a construção de um projeto de escola articulado a um projeto de sociedade.

Nos depoimentos dos tutores e cursistas observa-se que houve uma ampliação da capacidade de compreender os sujeitos e o contexto campestre em sua complexidade e diversidade. Este é certamente um ponto de avanço visto que, mesmo com a pouca duração do processo formativo (180 horas), foi possível garantir aos participantes do Curso uma ampliação dos conhecimentos e a formulação de novas práticas.

Outro ponto relevante diz respeito a alteração de suas formas de pensar, sentir e agir com os alunos. Vê-los como sujeitos com

capacidade de aprender e também inscrever sua trajetória na escola como um direito é sem dúvida um passo significativo para superar matrizes desqualificadoras da população campestre.

Os saberes produzidos por estes professores, as suas histórias de vida – merecem ser melhor estudados para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, para citar alguns) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas e seriadas.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. Escola: Terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). *Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORGES DA SILVA, Paulo Eduardo Alves. *Municípios de Minas Gerais que participaram do Escola da Terra (2016 a 2019)*. Minas Gerais, 2020. 1 mapa: color. Escala: 1: 12.500.000. Belo Horizonte, 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. *Avaliação de políticas, programas e projetos sociais*. Curso de Serviço Social. UNB, Brasília. Disponível em <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/v6w3k9PDVT66jns6Ne9I.pdf>, 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

CRUZ, Vanessa Aparecida da Silva. Ciências da Vida e da Natureza: proposta de ensino para as classes multisseriadas. *Dissertação* de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Monica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. O fortalecimento da identidade camponesa: repercussões do Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária nos estados do Ceará, Minas Gerais e Paraná (1998-2011). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 569-585, jul.-set., 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (org.) *Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. *A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo*. 1 Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multissérie_pauta_salomao_hage>. Acesso em: 27 set. 2019.

JUSTINO, Érica Fernanda. Programa Mais Educação: Diálogos a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural. 2016. 186f. *Dissertação* de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

KOLLING, Edgar Jorge; José, NERY, F. S. C., MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Por uma educação básica do campo*. São Paulo: Perez Gráfica e Editora 1999. (Memória).

LEÃO, Alessandra de Jesus Carneiro. Professores e Educação do Campo do Município de Francisco Sá - MG: um estudo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais? *Dissertação* (Mestrado em PROMESTRE – Mestrado Profissional – Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MOLINA, Castagna Mônica. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo-UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Ma. Isabel. e MARTINS, Aracy A. (Org.).

Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-197.

MOLINA, Castagna Mônica; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Castagna Mônica; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Apresentação. In: *Guia de livros didáticos: PNLD campo 2013* – guia de livros. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

OLIVEIRA, Cristhianne Antunes David. O ensino de língua portuguesa em uma escola do campo do município de Francisco Sá/MG: a proposição de uma sequência didática como incentivo para o exercício da participação de jovens educandos camponeses em suas comunidades. *Dissertação* de mestrado. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019a.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Afonso. Sentidos políticos sobre a água: discursos e práticas pedagógicas em uma escola do campo no assentamento Craúno/Jequitinhonha-MG. *Dissertação* de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019b. 179 f.

SANTOS, Ellen Vieira. Representações sociais de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG sobre o campo. *Dissertação* de mestrado em Educação e Docência. Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SCHMITT, Miguel Ângelo. Ação-Reflexão-Ação: A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos do Protestantismo da Faculdade EST-EST*. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/viewFile/157/194>. Acesso em 21 de setembro de 2019.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes: 1988.

Apontamentos sobre Educação do Campo e interculturalidade na formação de professores: desafios, ausências e emergências

Paula Santana

Introdução

Este artigo almeja conhecer e problematizar a inserção dos/das estudantes das licenciaturas em Química e Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada¹, sertão do estado, em projetos político-pedagógicos de Educação do Campo sob a perspectiva teórica da interculturalidade. O interesse pela Educação do Campo em diálogo com a interculturalidade, entendida aqui como um projeto contra-epistemológico e contra-hegemônico que preconiza o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e à emancipação política e social de povos subalternizados (camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.), vem do fato de que tais modalidades de Educação Básica compõem realidades distantes e diversas do espaço urbano. Mesmo em cidades do interior e do sertão, onde vivem os/as universitários/as em questão, as perspectivas em torno

1 Referenciada, a partir de agora, pela sigla UFRPE-UAST.

da educação do campo e intercultural terminam por serem invisibilizadas nos currículos acadêmicos. Como agravante, mediante o rápido desmonte da educação pública desde o golpe de 2016, que culminou no prematuro fim do governo Dilma Rousseff, a educação do campo e intercultural vem sofrendo ataques frontais, reverberando nas vivências dos/das licenciandos/as nas escolas.

A ideia é aproveitar o movimento complexo e desviante de ir e vir para lançar algumas questões ao mundo. O espaço-vida em questão são os sertões do Nordeste brasileiro, tão recorrentes na literatura, no cinema, na música e na fotografia. O “sertão”² do imaginário vigente, inclusive nas capitais nordestinas, é aquele submetido às forças da natureza. Seca, penúria e morte definem as narrativas entoadas aos quatro cantos sobre a região. A natureza é poderosa, mas não definidora dos sertões. É preciso compreender, à luz da imaginação sociológica, sua heterogeneidade, pluralidade e diversidade. Muito além das intempéries do clima e do tempo e das características do bioma caatinga, as profundas desigualdades regionais se agudizam pela carência de políticas de desenvolvimento sustentável para o semiárido. É preciso vontade política para lutar contra a exclusão social e fomentar alternativas econômicas locais não só para o campo, mas também para as cidades sertanejas.

O Brasil é uma das maiores e mais complexas sociedades multirraciais e pluriétnicas do mundo, e, os sertões, compostos, majoritariamente, por descendentes de africanos dispersos na diáspora e povos indígenas. Após quinhentos anos das invasões europeias e uma intensa miscigenação entre europeus, africanos e

2 Aqui enfatizo o termo no singular para remeter ao uso do termo no imaginário social. Endosso que compreendo os sertões em sua diversidade e amplitude, por isso, sempre plural.

indígenas, ainda persiste, mesmo que de forma velada, a hegemonia de padrões eurocêntricos e, por consequência, a sedimentação de uma série de práticas racistas que corroboram as desigualdades sociais com relação aos povos indígenas e negros. Esses grupos identitários partilham o mundo rural com outros grupos sociais, não necessariamente indígenas ou negros.

A escola e a academia, enquanto importantes esferas de socialização, não estão alheias às reproduções sociais de preconceitos, discriminação e racismo para com esses grupos. Em meio às lutas e demandas dos movimentos sociais negros e indígenas, foi aprovada a Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, e, posteriormente, a Lei nº 11.645/08, que, complementando a primeira, acrescentava a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. A lei se apresenta como um avanço sem precedentes; no entanto, não constitui garantia de que essas questões serão tangenciadas em sala de aula e de que o/a professor/a terá os meios necessários para partilhar com os/as estudantes os conhecimentos sobre a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Contudo, sobre o campo, de uma maneira ampla, há pouco aprofundamento nas licenciaturas. Há um desconhecimento generalizado sobre as questões do mundo rural, as quais reverberam nos coletivos residentes no espaço do campo.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é apresentar, a partir de um escopo epistemológico anti-hegemônico e do uso de métodos como a observação participante e a realização de grupos de discussão, as notas construídas acerca das experiências que emergem das disciplinas *Educação para as Relações Étnico-raciais* e *Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação* da UFRPE-UAST. A ideia é problematizar sobre o quanto o espaço escolar/acadêmico e a vida social dos/das estudantes são afetados

pelos preconceito, discriminação, invisibilidades e racismo a que foram relegados os povos do campo no Brasil.

Ao refletir sobre o espaço escolar e as práticas pedagógicas, é preciso levar em conta que professores e estudantes trazem consigo capital cultural, isto é, conhecimentos prévios das temáticas que muitas vezes estão alicerçados em uma concepção de mundo eurocêntrica, racista e/ou marcada por uma visão religiosa judaico-cristã. No entanto, os desafios acumulam-se na experiência de sala de aula, pois há uma gama de vozes não hegemônicas que foram abafadas por uma “epistemologia da cegueira” (SANTOS, 2006) e necessitam ser convocadas ao debate. Essa epistemologia considera saberes periféricos, marginais como carentes de legitimidade por serem locais. O local é visto como limitado, monolítico, cristalizado, circunscrito. A velha dicotomia saber tradicional versus saber moderno parece se reproduzir agora nos termos local e universal. A “epistemologia da cegueira” se assenta numa dinâmica de crítica ao paradigma anterior – muito embora o integre –, e de negação ao que lhe parece estranho no espaço, reforçando uma ideia de “modernidade no espaço e no tempo” (MIGNOLO, 2005). É por isso que sentimos, ainda hoje, em todo o continente, os efeitos dos períodos coloniais.

A consciência dos efeitos dessa “epistemologia da cegueira” é indispensável não apenas para a compreensão das subjetividades contemporâneas, mas também, sobretudo, do potencial e dos limites pedagógicos nesse contexto, uma vez que as marcas dos processos coloniais persistem e se estruturam não somente nas metanarrativas, mas, especialmente, no devir cotidiano. Para Maldonado-Torres (2007) e Quijano (2005), apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao co-

lonialismo. Os textos didáticos de História, Literatura, Línguas, Geografia, Sociologia e Filosofia, apenas para citar as áreas mais sensíveis, reproduzem as lógicas da colonialidade. A autoimagem dos povos, a sua incapacidade de perceber-se como parte de um todo de exploração e dominação, suas aspirações e experiências na modernidade corroboram com a manutenção dessas dinâmicas. A colonialidade, deste modo, chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive, a despeito da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Para Quijano (2007), a colonialidade é um dos elementos medulares e próprios do padrão mundial do poder capitalista. Ela ganha corpo com a imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como aspecto basilar desse padrão de poder. O autor explicita que o conceito de raça é uma abstração, uma invenção que nada tem a ver com processos biológicos. É no século XVI, com as invasões e ocupações ao que se entende hoje como continente americano, que se cria a união entre cor e raça. Tal conceito passa a exercer papel fundamental no desenvolvimento do capitalismo moderno periférico (SANTANA, 2010) a partir do século XIX.

Além disso, esse conceito operou a inferiorização dos povos camponeses, do ponto de vista da vida cultural, da divisão racial do trabalho e da produção do conhecimento. Assim, surge o conceito de “colonialidade do saber”, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencentes a “outra raça”. Essa afirmação da

hegemonia epistemológica da modernidade europeia se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”.

Neste sentido, a investigação trazida neste artigo visa oportunizar a construção de novas trilhas metodológicas, que possibilitem aos/às estudantes egressos/as das licenciaturas dialogar com esses sujeitos de direito, oportunizando, via educação, a participação social em sua totalidade nas decisões políticas do Estado, abrangendo as relações sociais, econômicas e culturais, articuladas ao desenvolvimento sustentável do planeta, sem perder de vista a sua identidade. Garantir o direito ao conhecimento produzido socialmente, porém valorizando e fortalecendo a diversidade sociocultural presente no campo por meio de educação contextualizada.

Contribuições da interculturalidade para a Educação do Campo

A construção de outros territórios de educação se faz pertinente para a discussão travada nesta pesquisa. Nos últimos anos, segundo Oliveira e Candau (2010), a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões e pesquisas no Brasil e em todo o continente latino-americano. As questões e os desafios se desdobram infinitamente, ao passo que as buscas por construção de processos educativos culturalmente distintos se intensificam. Nesse universo de preocupações, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a

ponto de interferir, de forma concreta, nas políticas públicas e ações governamentais.

Neste sentido, as contribuições e os desafios de uma proposta educativa que abarque esses desafios perpassam uma educação intercultural. Esse é um processo entre sujeito-sujeito e, para tal, se faz necessário o desenvolvimento de uma relação que possibilite “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (WALSH, 2001, p. 10), o qual proporcione uma troca entre essas diferentes pessoas e seus conhecimentos, saberes e práticas culturalmente distintos. Esse diálogo busca desenvolver um novo sentido entre as pessoas na sua diferença, um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, bem como as relações e os conflitos de poder na sociedade, não são mantidas ocultas, mas, sim, reconhecidas e confrontadas.

Nesta pesquisa, almeja-se refletir sobre educação intercultural e a decolonialidade³ como uma questão central num projeto de emancipação epistêmica que leve em consideração a coexistência de diferentes modos de conhecer e ver o mundo entre intelectuais, tanto na academia quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica⁴ do conhecimento.

3 A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.

4 Para o grupo Modernidade/Colonialidade, geopolítica do conhecimento é a estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, e que tornou invisíveis e silenciou os sujeitos produtores de conhecimentos “outros”. Foi esse o processo que constituiu a modernidade, a qual não pode ser entendida sem se levar em conta os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas produzidas pelo poder moderno/colonial.

Segundo Walsh (2007), no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica. Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização:

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 8).

A proposta ensejada aqui é a de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições escolares e acadêmicas que têm como centro de suas práxis e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, eurocêntrica, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. Para Walsh (2007), “assumir esta tarefa implica um trabalho de-colonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

A partir dessa construção teórica, Oliveira e Candau (2010) apontam o nascimento da noção de pedagogia decolonial, ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva, isto é, não somente denunciativa. Para os autores, o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, ele diz respeito à construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural. Walsh (2007), em consonância com Oliveira e Candau (2010), afirma que essa perspectiva ainda está em processo de construção, tanto da perspectiva teórica quanto do ponto de vista da construção de práticas nos sistemas escolares e em outros âmbitos educativos. Cita como inspiração e referência para o seu desenvolvimento as formulações e práticas educacionais de Paulo Freire, além das teorizações de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados. A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (MORLN, 1985, 1996; BATESON, 1986) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, exclusão ou sujeição entre grupos sociais. Os estudos mais recentemente que temos desenvolvido estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica, a qual aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Esse aporte é fundamental para a compreensão do amplo e complexo universo dos povos campesinos do sertão pernambucano. Vivendo da terra, territorializando lu-

tas e cosmovisões, encontram-se de mãos dadas povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e agricultores familiares, além de gente que vive no sítio mas trabalha nas cidades vizinhas. O campo é um espaço de vida, intercultural, e, por isso, o entendimento das práticas educativas e da construção dos territórios de educação precisa perpassar essa polifonia de vozes.

Neste sentido, o universo dos/das estudantes das licenciaturas da UFRPE-UAST pode abrir novas veredas de inflexão sobre essas questões. Para a análise das impressões e avaliações dos/das estudantes relativas à discussão, foi realizada uma reflexão teórico-epistemológica a partir da ecologia dos saberes (SANTOS, 2014), que problematiza as relações de colonialidade do conhecimento científico com outros tipos de conhecimento, assim como das pesquisas sobre interculturalidade (WALSH, 2009) e Educação do Campo (CALDART, 2009; FREITAS, 2011; ANTUNES-ROCHA, 2011; MOLINA; FREITAS, 2011; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Espera-se que esta investigação possibilite a abertura de senda no sentido da construção de propostas didático-pedagógicas que dialoguem com o referencial da interculturalidade, ampliando os horizontes sobre a formação inicial de professores no contexto da Educação do Campo no Brasil

Em ciranda com estudantes das licenciaturas

A globalização da economia, da tecnologia e da comunicação intensifica interferências e conflitos entre grupos sociais de diferentes culturas. O Brasil, historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida (CANCLINI, 1998; BHABHA, 1998; GEERTZ, 1978), enfrenta agora desafios que se acirram em plano nacional na medida em que se instigam tensões

com o Estado, a partir de políticas francas de ataque à educação, projetos em curso de sucateamento da educação do campo e privatização do ensino público básico e superior.

É nessa direção que se busca elaborar o conceito de interculturalidade, apontando para um campo teórico emergente, o qual tem-se a pretensão de lançar em diálogo com as realidades de estudantes de licenciatura da UFRPE-UAST⁵. Aqui, é importante situar o lócus: a instituição foi fundada no município de Serra Talhada⁶, Sertão do Pajeú pernambucano, dentro do escopo de políticas de interiorização dos governos Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Até sua fundação, em 2009, não havia universidades públicas no centro do estado de Pernambuco. Soma-se o fato de Serra Talhada estar estrategicamente situado do ponto de vista geográfico, próximo às fronteiras da Paraíba, do Ceará e da Bahia, o que traz estudantes desses três estados diariamente às salas de aula da UFRPE-UAST.

Para a constituição do corpus da pesquisa, foi realizada coleta de dados recorrendo-se ao catálogo de monografias dos cursos de graduação de Licenciatura em Química e Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST, no intuito de identificar e compreender a elaboração do debate sobre Educação do Campo no âmbito da produção científica dessa instituição. Não foram encontrados trabalhos de conclusão de curso, nas licenciaturas da UFRPE-UAST, que tratassem de Educação do Campo. A partir daí, foram realizados dois grupos de discussão com estudantes egres-

5 A UFRPE-UAST possui apenas duas licenciaturas: Letras (Inglês/Português) e Química.

6 Serra Talhada situa-se a 404 km da capital pernambucana, Recife. É o segundo município mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal da Mesorregião do Sertão Pernambucano. Cidade-polo em saúde, educação e comércio, possui uma população absoluta estimada em mais de 90.000 mil habitantes. Interliga as fronteiras com importantes cidades do Ceará (Juazeiro do Norte), Paraíba (Patos) e Bahia (Paulo Afonso).

sos/as das disciplinas *Educação para as Relações Étnico-raciais e Fundamentos Filosóficos, Históricos e Sociológicos da Educação* de ambos os cursos, bem como residentes do Programa de Residência Pedagógica da universidade em estágio numa escola do campo.

Para tanto, foram realizados dois encontros com grupos de discussão distintos. O primeiro, em 12 de junho de 2019, reuniu estudantes das licenciaturas em Letras e Química que cursam a disciplina *Educação para as Relações Étnico-raciais* e egressos/as de ambos os cursos que vieram espontaneamente, após convite virtual. O segundo grupo foi realizado em 29 de junho de 2019, na escola do campo Brás de Magalhães, situada na Fazenda Saco, no entorno da UFRPE-UAST. O grupo foi formado por estagiários/as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Letras da UFRPE-UAST, que estão trabalhando na referida escola há quase um ano.

O grupo foi construído aleatoriamente, por meio de chamada virtual. A primeira atividade foi produzir um pequeno texto, de apenas um parágrafo, que discutisse o significado de “Educação” para os/as participantes. Após o término do período de escrita, a mediadora solicitou que cada participante lesse seu texto. A partir do panorama das leituras, foi questionado ao grupo se o processo educativo deveria ser igual para todos/todas. Durante mais de três horas, foram lançadas palavras-chave para que os/as participantes refletissem sobre as experiências educativas no decorrer do curso: “educação do campo”, “educação intercultural”, “identidades” etc. Já nesse primeiro momento, quando questionados/as sobre as formas diversas de processos educativos, de maneira espontânea vários/as participantes sinalizaram terem vindo de escolas do campo. De todo o grupo, apenas dois

participantes não haviam estudado em escolas do campo; contudo, os pais de um deles eram originários da zona rural e tiveram essa experiência, e o outro, já licenciado em Letras, é professor de uma escola do campo em Nazaré do Pico, distrito do município de Floresta, distante menos de 100 km de Serra Talhada. O mesmo aconteceu com o grupo do Programa de Residência Pedagógica que estagia na escola do campo: metade estudou em escolas do campo na zona rural de Triunfo, município localizado a menos de 50 km de Serra Talhada.

Esse dado ainda é pouco explorado pela instituição. É perceptível, através de uma rápida enquete em sala de aula, que muitos/as estudantes vieram de zonas rurais, mas há pouca reflexão sobre esses dados. Em Santana (2018), realizou-se uma investigação sobre os impactos da discussão da disciplina *Educação para as Relações Étnico-raciais* na mesma instituição e, neste momento, esse debate precisa ser trazido à baila novamente. As questões de negritude, reivindicação da diferença, luta contra o racismo, empoderamento resultante da pedagogia do conflito, reconstrução de processos identitários de afirmação de uma cultura negra em diáspora e o potencial crítico e reflexivo dos feminismos negros reverberaram fortemente, para além das paredes de tijolo aparente da sala de aula 7 do Bloco 2⁷ da UFRPE-UAST. Contudo, as questões indígena, quilombola e rural, quando tratadas em sala de aula, despertam curiosidade, mas não possuem os mesmos impactos transformadores. Deste modo, conhecer a ancestralidade, os saberes e as lutas desses povos é essencial não somente para o cumprimento da legislação, mas, também, para

7 É na sala 7 do Bloco do 2 em que as aulas de Educação para as Relações Étnico-raciais ocorrem desde 2013.2.

a universidade cumprir sua função social. É preciso formar profissionais atentos/as à diversidade cultural de seus contextos sociais, bem como dialogar com a comunidade e abrir vereda para uma universidade de todos.

A partir desses desafios surge o mote para a pesquisa em questão, que objetiva compreender e problematizar os desafios enfrentados por estudantes de licenciatura que vêm de zonas rurais para a instituição, assim como por egressos/as de licenciaturas quando partem para lecionar nas escolas do campo.

Com a palavra, as/os estudantes!

Uma das surpresas proporcionadas pela realização do grupo de discussão foi descobrir, no meio da conversa, que a maioria dos/das estudantes presentes vinham de escolas do campo. Essa não foi uma prerrogativa para a participação no grupo, pois o convite fora feito para estudantes que haviam cursado as disciplinas de licenciatura *Fundamentos Históricos, Sociológicos e Filosóficos da Educação e Educação para as Relações Étnico-raciais*. Os relatos sobre a infância nas escolas do campo, todos espontâneos, endossam a importância desse contexto no sertão pernambucano⁸.

D., egressa do curso de Licenciatura em Letras, abre os relatos sobre a infância na escola do campo, no município de São José do Belmonte, vizinho a Serra Talhada:

Tinha uma horta. A gente cuidava da horta, pegava água da cisterna, porque não tinha água encanada. E todo mundo tinha a sua plantinha para cuidar e a nossa merenda, todo tempero era da horta. Outra coisa: di-

⁸ Os nomes dos/das participantes serão aqui mantidos anônimos.

facilmente tinha merenda para a gente por ser do sítio. [...] O que a professora fazia? Se tivesse só fubá lá, ela trocava a metade da fubá em uma budeguinta que tinha por lá. A gente ia com ela trocar por sardinha. Aí fazia o cuscuz com sardinha. [...] Porque como era terceira e quarta série, ela era professora de tudo, português e matemática. Na parte de português, se fosse para fazer um texto todo mundo fazia. Então, essa ideia de grupo eu aprendi muito na terceira série. Foi com uma professora do sítio, ela era maravilhosa. Ela me ensinou muito. A quarta série minha foi no sítio, só que eu não tive tanta coisa assim, não. [...] a professora ela pegava muito na leitura, ela sempre juntava... E também misturava. Era primeira, segunda, terceira e quarta série. Eu era a única da quarta série. Eu a marmanjona no meio da galerinha. Então tinha muito disso, influenciava a questão da leitura para a gente. Sempre juntava todo mundo ali e lia. Então, as minhas experiências na zona rural foram bem bacaninhas (D., 2019).

Imediatamente ao final da narrativa de D., L. levanta a mão:

Já a minha, a escola rural servia para um único propósito... Ela fica em Triunfo, no sítio Amariri. Era o único propósito... era para que as pessoas de lá fizessem pelo menos até a quarta série. Não foi uma experiência feliz como a dela foi, porque... assim, a escola lá não tinha essa estrutura. Eu estudei nessa transição até a quarta série. Eu fui da transição que começou o seguinte... A partir da década de 90, né, com a emergência de alguns programas, digo, para educação... Fundeb, essas coisas. [...] foi uma transição que os alunos deixaram de fazer até a quarta série para fazer até o terceiro ano. [...] Por exemplo, eu peguei ainda tinha três professores. Tinha um que era só o prezinho e as outras duas eram prezinho e alfabetização, e as outras duas eram primeira e

segunda série e a outra era terceira e quarta. Mas quando eu entrei, a turma foi cortada. Foi um processo de sucateamento e todos os alunos, de uma certa forma, foram levados para a vida mais próxima lá. Ou seja, era só basicamente assim: ‘Vamos dar o mínimo para eles ali, para que eles não sejam analfabetos de tudo.’[...] (L., 2019).

Na esteira do relato de L., Li conta a sua trajetória:

Eu posso dizer que a maior parte do meu ensino foi em escola do campo, porque meus pais são agricultores e até a oitava série, que agora é nono ano, eu fiz no sítio. Então, primeira experiência, primeira escola, realmente as turmas tudo misturadas. Ficava um quadro para a quarta série e outro para a primeira, segunda e terceira. Quando eu fui para a quarta série, só tinha eu na quarta série. Como a professora não quis dar aula para uma pessoa só da quarta série, então eu tive que ir para outra escola que é mais longe da minha casa um pouco, mas também no sítio, que tinha quarta série e tinha mais aluno na quarta série. Depois disso, eu fui para uma vilazinha que é perto de lá, mas também rural, para terminar até a oitava série. Porém, inicialmente, o ensino é basicamente o que ele falou. Você tem que ter o básico para saber ler e assinar e saber as coisas, o mínimo do mínimo. Realmente, para vir questão de quinta, sexta, sétima e oitava série já começou a questão de... a gente chegava tudo cansadinho lá, mas vamos passando... para o Ensino Médio. Aqui em Serra, como eu estudava em uma escola semi-integral, eu acordava às 4h da manhã todo dia e chegava sete, oito horas da noite em casa. Saía de 4h lá, vinha chegar de 18h30, 19h... ficava esperando a escola abrir. Quando a escola abria, aí eu ia formar fila para entrar na sala e quando chegava em casa 19h, 20h que ia jantar, ainda tinha as tarefinhas de casa

e coisas para fazer. Fazer as coisas, voltar novamente... acordava de três e pouca da madrugada para poder de 4h estar pronta para pegar o pau de arara para chegar aqui e terminar o Ensino Médio. Para mim entrar na faculdade... na verdade, eu nem fiz minha matrícula. Quem fez foi minha irmã. Ela me perguntou se eu fiz Enem e eu: 'Acho que não vou passar, vou ficar em casa, ajudar aí.' Porque a gente, realmente, da minha família mesmo, a única que tá fazendo faculdade sou eu. Minha irmã ainda começou, casou e foi para São Paulo (Li., 2019).

Li., além de relatar as agruras de uma estudante da escola do campo, também aponta os desafios enfrentados pelas mulheres diante da cultura machista. A., então, aproveita o fio da meada para refletir:

Quando a gente mora no sítio, algo que eu percebi é o seguinte... que para as mulheres essa questão de sair e estudar fora é muito complicado. Pesa muito em cima da pessoa. Tipo minha prima, ela mora em um sítio... eu entrei na universidade primeiro e eu ficava incentivando: 'Vamos, vamos para a universidade. Você consegue fazer o Enem e ter uma nota boa.' Aí o pessoal, os vizinhos diziam: 'Sim, mas ela está em uma idade de casar. Por que ela vai começar a estudar agora, sendo que a idade dela já devia estar casada, com a família dela? Ajudar a mãe. Para quê?' Minha gente, quando tem a chance e a escolha de fazer o que quer..., mas a gente se prende muito. E não é só a família, é a comunidade em torno da gente. Menino pode, mas menina não pode (A., 2019).

Além da relevância das questões de gênero, o grupo também trouxe à tona os desafios do acesso à universidade, como expresso nas falas de L., e M., respectivamente, a seguir:

Eu só me toquei que ia fazer faculdade no dia que eu estava no carro vindo para cá fazer. Porque as aulas começaram em março e até fevereiro estava em aberto. Porque é o seguinte, o sítio tem oito quilômetros de terra, pista e não havia carro. Ou eu viria para Serra ou ia até a pista para pegar os carros para Tabira, Flores etc. Aí ficou em aberto... Minha mãe era mais aberta com essa questão e queria que eu fizesse, mas meu pai tanto faz como tanto fez. [...] a minha tia quando eu disse que passei em Química não sabia do que se tratava. Tem aquela interferência toda. A cultura é muito rígida, e às vezes acaba lhe sufocando... no último instante é que ficou decidido lá com meu tio que ele ia ceder a moto e eu ia de moto até a pista e pegaria. Nos quarenta e cinco do segundo tempo é que eu soube que ia fazer a faculdade e tudo mais (L., 2019).

Essa questão do acesso, né, do acesso à universidade... é uma vitória, né... para quem é oriundo do campo. Porque pela realidade que eu tenho lá, eu acredito que 70% dos pais não são alfabetizados. [...] Eles querem dar àquele filho e filha o que eles não tiveram, aquela oportunidade. Porque os filhos, a idade que os filhos têm hoje é a idade que os pais quando tinham antigamente. Era a idade que eles estavam no campo, estavam na lavoura, na roça. Então, o que eles querem é que os filhos não repitam o passado que tiveram, a vivência que eles tiveram. Porque eu não sei vocês, por exemplo, a gente tem pais que são daqui e viveram na zona rural, tiveram acesso também à educação básica. Ter acesso à universidade, ao Ensino Superior, acho que é inimaginável (M., 2019).

M., egresso do curso de Licenciatura em Letras que atualmente leciona em uma escola do campo num distrito do município de Floresta, lançou luz sobre os desafios enfrentados na

escola diante da estrutura racista e machista, assim como da intolerância religiosa:

Como já falei aqui também, eu não tive formação na área de Educação do Campo. Muito do que eu aprendi foi na vivência de fato, foi na experiência de estar professor em uma escola de zona rural, de um distrito também pequeno, que eu acho que possa ter alguma diferença.[...]Minha experiência hoje é voltada para a área para Língua Portuguesa e Inglês também.[...]E é uma experiência que eu digo positivamente, no sentido de poder ampliar justamente alguns debates do qual eu estando em uma educação mais formal que seja na cidade, eu tive acesso de trazer uma visão de mundo diferenciada. De trazer uma pedagogia da diferença que eu posso levar os alunos a refletir sobre essas questões que eu já apontei anteriormente. Que é a questão do gênero, da raça, da etnia também é muito importante. Da classe social também, porque meus alunos, querendo ou não, são oriundos de famílias, e em algumas famílias estão em vulnerabilidade social, que é um ponto que é importante também salientar. E minha experiência tem botado em prática esses apontamentos para além da teoria da Língua Portuguesa, do trabalho com a gramática que é essa coisa mais formal. Mas também trazer esse novo olhar de mundo, para que esses alunos não possam só apenas reproduzir o que eu tenho, mas que realmente eles possam repensar também muitas das práticas que eles têm cotidianamente. Então, eu tento ao máximo... infelizmente, muitas vezes já fui, posso dizer assim, castrado pela gestão da escola em alguns momentos. Principalmente na questão que eu apontei que não deveria ser feito, mas, infelizmente, em termos de hierarquia, eu fui passado para frente. Porque é a questão da gestão da escola se exigir que faça fila na hora de acesso ao primeiro horário, né. E além dessa

fila ser obrigatória, é obrigatória uma reza. Sabe? Então não há o respeito, eu acredito assim, por exemplo... Eu tenho alunos que são evangélicos e eu percebia, em certos momentos, um certo incômodo. E era obrigado pela gestão da escola. Hoje não, hoje está sendo mais tranquilo em relação a isso. Mas eu cheguei a botar isso em pauta em reunião. Por que não também ter esse respeito por esses alunos que não são cristãos católicos, por exemplo? [...] Eu tenho, por exemplo, alunos que são de uma comunidade quilombola que eu sei que não são cristãos. Nem cristãos católicos e nem protestantes. Que não falam por medo de uma repressão, mas eu sei por alguns detalhes..... não lembro se é do candomblé ou da umbanda. [...]Então foi algo que eu coloquei em pauta na reunião e, aparentemente, foi mais reduzido. [...]é algo que eu considero que, querendo ou não, é uma falta de respeito com uma determinada religião. Você ter que impor outra religião sobre a sua. E, às vezes, um aluno que não é de nenhuma religião e que não estava tão interessado, mas ele era obrigado porque tinha alguém ali que estava naquela relação hierárquica dizendo que você tinha que fazer determinada ação porque é uma reza universal. Mas universal para quem? [...]Então foi algo que, dentro do contexto do campo, eu ainda consegui levantar esse debate também, fora outros debates também. [...] Assim, a minha visão... assim, aqui da disciplina das Relações Étnico-raciais, [ela] pôde me clarear mais justamente essas questões. De colocar esses pontos que muitas vezes não são discutidos nas formações dos professores, por exemplo. Mas que a disciplina trouxe essa reflexão de problematizar esse tipo de situação, porque na minha época de estudante dentro da cidade eu não tive. Não tive professores que vieram e disseram: ‘Vamos repensar esse tipo de conduta da escola, esse tipo de ação. Será que a escola pode em

algum momento prejudicar o meu aluno ou a minha aluna? Essa ação pode ser um tipo de viés que me traga apenas a rejeição desse aluno ou dessa aluna também? De rejeitar a escola.’ Porque a evasão escolar é muito grande, tanto dentro do contexto da cidade e do campo também. Outro problema, por exemplo, nesse debate de gênero que eu trouxe é a questão da violência contra a mulher, por exemplo. Já falou, por exemplo, da mulher ser dona de casa e o pai, no caso, ser o provedor da família. Que não é só uma característica do campo, né. Na zona urbana também existe de família, né. Da família tradicional brasileira (M., 2019).

É possível perceber nas falas, de maneira transversal, que as concepções de educação (como contexto integrador entre diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos culturais) e de educador (como o articulador de mediações) ganham agora um novo enfoque, a partir do que fora discutido sobre interculturalidade. Coloca-se em questão, agora, a ambivalência dos significados que se configuram a partir das opções e interações de sujeitos que se referem simultaneamente a padrões culturais diferentes. Em municípios como Serra Talhada e Floresta, estudantes de comunidades quilombolas são encaminhados/as para escolas de campo que não transversalizam o direito à educação diferenciada; pelo contrário, acabam reforçando preconceitos e incutem uma visão católica hegemônica sobre os/as estudantes, como sinalizam a ex-estudante A. e o atual professor M., que passaram pela mesma escola do campo.

Nesse contexto, também conversamos com a turma do Programa de Residência Pedagógica da UFRPE-UAST, a primeira a ir a uma escola do campo. Um dos primeiros choques levantados pelo grupo diz respeito às dificuldades de firmar acordos com o

município, a exemplo do referente à viabilização do transporte da equipe de residentes. Segundo a equipe, em muitas situações, o transporte da equipe não fora autorizado e o grupo ficou ilhado na escola, sem condições de voltar para o centro da cidade. Aqui, após rememorar as dificuldades encontradas para implementar o programa de residência pedagógica na escola, o grupo problematiza sobre a dificuldade de acesso dos/das estudantes à escola do campo:

E outra coisa, só voltando na mesma questão. A gente olha aqui em volta, esse daqui é dos lugares, assim, mais desenvolvidos aqui dessa microrregião. Aqui é o povoadozinho deles. Já tem uma venda, tem o IPA [Instituto Agrônomo de Pernambuco], anda carro normalmente. Porque aqui só existem uns três alunos na escola que é daqui mesmo desse sítio. Os outros são 10 km aí pra dentro, 12 km. Tipo, o acesso é péssimo. Uma parte já vem da Paraíba, né (J., 2019).

No trecho, a estudante E. começa a refletir sobre a complexidade do mundo rural e suas diversas culturas:

Aqui ainda tem uma vendinha pra comprarem pipoca, essas coisas. Aqui ainda pega um sinalzinho de telefone ali em cima da serra. [...] Então, aqui é o desenvolvido deles. [...]tem um certo preconceito entre eles. Por exemplo, esses que são dos sítios menos desenvolvidos, eles sofrem muito preconceito. Eles geralmente, por questão da água que não é bem tratada e tudo, as roupas deles não são iguais às roupas daqui, do pessoal daqui. Às vezes, vêm mais puxadinha, até mesmo pela água. A gente sabe que é pela água. Que eles são bem limpinhos, mas a água mancha a roupa. Ou coisas assim. E o pessoal daqui se sente superior ao pessoal de lá [...] (E., 2019).

Nesse trecho, o grupo problematiza o campo como espaço de vida, de carência e de conflitos também. Segundo Wanderley (2009), a proximidade de grupos distintos no meio rural pode também gerar tensões e conflitos. As distinções se expressam frequentemente entre os antigos habitantes e os recém-chegados, ou os “de dentro” e os “de fora”. Para os primeiros, a presença de “estranhos” pode provocar o sentimento de que o seu ambiente de vida não corresponde mais a um espaço de interconhecimento, no qual está inscrita sua própria história social, e que ele pode ser profundamente afetado pelos usos da terra e da paisagem rurais para fins diferentes.

Para além das dificuldades da convivência cotidiana, os conflitos refletem o confronto entre concepções distintas a respeito do que é o rural e dos usos que podem ser dados aos espaços rurais. A equipe também aponta que apesar deles/delas já terem tido experiência no Pibid e terem passado por diversas escolas da periferia de Serra Talhada, a realidade da escola do campo é muito distinta e merece bastante atenção e dedicação. Para exemplificar os desafios, uma das residentes lembra o trabalho em grupo que realizaram para vencer a timidez da turma:

E aquela coisa, a gente fala muito dessa questão de compreender o contexto rural... você chega na sala, você tenta levar uma discussão, né. Eles são tímidos! [...] A gente tentou levar um debate... discussões, assim, pra conversar com eles. Na primeira tentativa não deu muito certo. Fiquei observando: ‘Por que que não levar um tema que ao menos um deles fale alguma coisa?’ Aí trouxemos a questão da vaquejada, pois soubemos que tinha um dos meninos que é vaqueiro, que participa tudinho. Eu aprendi coisas que eu não sabia! (E., 2019).

Acerca desse desafio de mediação didática, outro membro da equipe reflete:

Se parar pra pensar, a nossa formação é a própria prática já. A gente nunca foi assim, de fato, orientado de como lidar com isso, de como fazer isso. E aproveitando o gancho que G. falou, lembrar do Pibid, eu já passei por três realidades: a do Pibid, agora com a zona rural, e atualmente, também, eu dou aula numa escola particular da cidade. Então, eu tenho duas realidades totalmente discrepantes. Como as meninas citaram do ônibus que não veio. Enquanto que nas chuvas o pai deixava o aluno dentro da escola, no seu carro de luxo, aqui os alunos não vinham porque o carro [do transporte escolar] não passava. [...] Realmente a minha formação tá ok praquela escola da zona urbana, em que o meu aluno já vem carregado de alguma coisa, o meu aluno já vem com... já vem armado pra sala de aula. Ele já vem com uma bagagem, [...] quando chega aqui, eu tenho que levar tudo em consideração essa vivência deles. Também entender que a minha prática ela tem que ser adaptada a deles. A gente pode até... como é que eu posso dizer? Aprender uma didática, uma metodologia que é voltada pra urbanização, mas só quando chega na zona rural é que a gente tem um baque, entende que é necessária essa troca [...] (M., 2019).

Conforme G. (2019), “esses alunos, os nossos alunos, aqui eles têm a própria bagagem. Mas é uma bagagem que, infelizmente, né, se diferencia do que a gente aprendeu na UAST”. Aqui, vê-se como a formação acadêmica calcada em um currículo eurocêntrico, aliada à construção de um imaginário sobre o mundo rural como espaço de ausência e precariedade, reforçam a ideia de que o rural é impeditivo das lógicas de desenvolvimento capita-

listas. Os/as licenciandos/as chegam à escola do campo, em um primeiro momento, reiterando a ideia de que é preciso mudar essa realidade, estimulando, muitas vezes, que os/as estudantes saiam do campo e procurem oportunidades “melhores” na cidade. Tem-se aqui a reprodução de uma prática pedagógica etnocêntrica, que julga a cultura do “outro” a partir de parâmetros culturais hegemônicos.

E não é uma questão de extinguir o mundo rural. Não, mas simplesmente de dar mais oportunidade a eles, porque o tradicionalismo, de certa forma, é bom. Porque é uma tradição, é uma cultura. A gente não tá aqui pra interferir na cultura dele, mas simplesmente pra eles não se prenderem (M., 2019).

Uma das residentes conta que a equipe desenvolveu numa das turmas um dicionário de “*matutês*”: “Eles gostam de se reconhecer. Os estudantes, que fizeram lindamente com seus professores a aula de linguística. Nós aprendemos que não existe fala errada” (ABCD, 2019).

Uma prática didática intercultural permite a relativização desses olhares construídos no devir da história. O grupo da Residência Pedagógica, com sensibilidade e olhar atento, vem desconstruindo essas barreiras. Com o dicionário de “*matutês*”, por exemplo, registram a riqueza linguística do campo, abrem dialogia com os/as estudantes e valorizam seus saberes.

O grupo também rememorou uma atividade que realizou no Halloween, quando todos/as saíram da sala de aula, sentaram em volta da árvore em que acontecia a nossa discussão, num terreiro em frente à escola, para que os/as estudantes da escola contassem “histórias de botija”, que é como os moradores locais chamam

os contos de terror que passam de geração em geração. Ao final da conversa, a equipe da Residência Pedagógica reforçou que se mantém na escola por insistência. Eles/elas estão lá contra a estrutura e o sistema, construindo, juntos/as, estratégias para a construção de territórios de educação interculturais.

Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores/as, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico, com direitos garantidos e identidades valorizadas. Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações sociais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.

Considerações finais

Em suma, os resultados deste processo integrado de pesquisa têm contribuído para explicitar relações e conflitos interculturais que vêm se desenvolvendo historicamente entre os diferentes territórios de educação no Brasil. De modo particular, a elaboração teórico-metodológica fornece subsídios tanto para a formulação de um referencial epistemológico quanto para a compreensão das relações interculturais que se travam na escola e na universidade. Os resultados oferecem subsídios para a formação de educadores/as e para a formulação de estratégias pedagógicas na perspectiva de uma educação intercultural, no campo da Educação Infantil,

do Ensino Fundamental, da Educação de Adultos e da formação de professores/as e de educadores/as populares.

Para Walsh (2001), a educação intercultural é uma meta. Somente através da relação entre os diferentes sujeitos e o respeito mútuo às suas culturas e histórias é que as visões etnocêntricas de superioridade de credos, classes sociais e raças poderão ficar para trás. O trabalho diário de compreensão e aprendizagem cooperativa, de desenvolvimento crítico e de formação do ser cidadã/ão, tanto professor/a como aluno/a nessa realidade intercultural, nos deixa para reflexão as possibilidades pedagógicas ao nosso alcance. Onde a escola como meio social possa vir a ser multiplicadora de uma cultura organizacional intercultural que venha a promover discussões democráticas e soluções de conflito. Neste sentido, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. Escutar as vozes das/dos estudantes que estão na ponta, nas bases escolares, é um passo importante para construir diálogos interculturais cada vez mais amplos e horizontais.

Referências

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel *et al.* *Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 148-158.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004, p. 32-53.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2484/2441>. Acesso em: 3 ago. 2019.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, abr./jun. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (2011). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>. Acesso em: 3 ago. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul (RS), v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

SANTANA, Paula. *Um ar de cinema em Ondjaki: interferências e interlocuções em prol de uma modernidade angolana*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTANA, Paula. Práxis antirracista, descolonização das mentes e a questão indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão pernambucano. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 28, n. 2, p. 112-140, jul. 2017. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308/304>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Lima (Peru): Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/Pedagogia decolonial. *In*: *Memórias del Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-sociedade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 60-85, abr./set. 2009. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308/304>. Acesso em: 8 ago. 2019.

Licenciatura em Educação do Campo e a contextualização curricular

Maria do Socorro Silva

Pois é. A gente vive aqui e de repente descobre
que aqui pode ser outro lugar. Um lugar desconhecido,
Ou nunca visto Ou nunca notado.

LUÍS FERNANDO VERÍSSIMO

Para início de conversa

Este texto relata a experiência de criação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. A formulação e criação deste curso nas Universidades Públicas Brasileiras foi resultado de um longo processo de debates entre Movimentos Sociais do Campo, Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Universidades Públicas, dentre as quais a UFCG.

Precisamos analisar este processo de surgimento da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, denominada de Lecampo, como resultado de duas mobilizações sociais, políticas e educacionais: uma primeira, que constituiu a formulação e articulação Movimento Nacional da Educação do Campo e suas lutas em

defesa de políticas educacionais; e segunda, a materialização da política de desenvolvimento territorial e do Projeto Unicampo no Cariri Paraibano.

Segundo Silva (2009), O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como a ampliação de escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos. Com isso, o Movimento da Educação do Campo problematiza o paradigma hegemônico de sociedade – que concentra terras, águas, alimentos e riquezas – e o modelo de educação – que desconsidera a forma dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e afetos.

Esse Movimento inicia sua articulação a nível nacional a partir do Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA) – ocorrido em 1997, em Luziânia-GO, se afirma a partir de 1998, com a realização da I Conferência Nacional de Educação da Educação Básica do Campo, em Luziânia, como uma articulação nacional dos movimentos sociais do campo, práticas educativas escolares e não escolares. Universidades, que desenvolviam ações com as populações camponesas. (CALDART, 2012, p. 257-258).

O Seminário Nacional da Educação do Campo, em 2002, em Brasília, fortaleceu e ampliou a articulação da Educação do Campo, com sujeitos, instituições, movimentos sociais e sindicais, evidenciando a diversidade de debates, conceitos, embates e demandas que fundamentava e orientava a ação do Movimento da Educação do Campo, e sua afirmação como conceito-movimento que se colocava em contraposição ao modelo de sociedade e de educação rural hegemônico no Brasil.

A formulação e aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, (2001-2002) como primeiro marco normativo resultado do embate e proposição deste Movimento no Conselho Nacional de Educação, suscitou neste encontro, uma demanda para discutir as políticas públicas relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro.

Programas e políticas públicas para a educação do campo podem ser compreendidos como as iniciativas do poder público, incorporadas a partir da pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo, que visam assegurar o preceito instituído nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3/4/2001) quando reconhece “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira (ROCHA, 2013, p. 32).

O debate sobre as políticas educacionais específicas do campo e a expansão do Ensino Superior no Brasil, norteou o debate e a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, que traz para a cena a entrada do Estado, especialmente do MEC, das Secretarias Estaduais e municipais de educação, com o papel de construção de uma política nacional de educação do campo, sinalizando no documento final a defesa da Universidade Pública, e a elaboração de uma proposta de formação específica para os profissionais da Educação do Campo¹, pois:

1 Essa formação específica das educadoras e educador do campo foi reafirmado nos 25 seminários estaduais de Educação do Campo, realizados entre 2004 e 2005, que reuniu representantes do poder público, movimentos sindicais e sociais, Universidades e Organizações não governamentais que atuam com Educação Popular junto as populações camponesas.

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possua formas de produção de existência humana diferenciadas. Na medida em que há valores e culturas produzidas diferentemente, a formação não pode ser igual para todos e todas e, se hoje já existe uma política de formação no campo, e com quem já está no campo, devemos priorizar uma política específica que fortaleça o campo com os seus sujeitos. Isso não quer dizer que pessoas da cidade não possam ser formadas na cidade para ir para o campo, pelo contrário, mas se existem pessoas no campo, se o campo está vivo, precisamos priorizá-los. O que não pretendemos é criar políticas que esvaziem o campo (II CNEC, 2004, p. 4).

A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica do Movimento Nacional de Educação do Campo, dos professores das escolas do campo e foi definida no âmbito do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT) como prioridade política. Pois,

A sustentação política para a construção do Plano estava embasada em dois elementos: o primeiro é que a demanda de formação de educadores do campo foi agenda de reivindicações de todos os Movimentos do Campo, reafirmada em todos os espaços de debate sobre educação, seja nas conferências, seja nos seminários estaduais e nacionais, além das pautas políticas dos próprios movimentos. O segundo elemento é o conhecimento da situação de formação dos educadores do campo,

de quase total ausência de formação específica para os profissionais que atuam nas escolas do campo (ROCHA, 2013, p. 264).

A comissão² para elaboração de uma proposição de um Plano de Formação dos profissionais da Educação do Campo, entregou em abril de 2006, um documento preliminar, que trazia em sua introdução as bases do que seria a Licenciatura em Educação do Campo no Brasil,

Combinada e articuladamente com uma atuação pedagógica mais ampla, esta Licenciatura pretende habilitar professores para a docência multidisciplinar num currículo organizado por áreas do conhecimento. A proposta é de que os projetos de curso contemplem núcleos de aprofundamento de estudos nas seguintes áreas: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Cada estudante poderá optar pelo aprofundamento em uma delas, para a qual será certificado (BRASIL, 2006, p. 4).

Esse documento orientou a reunião com representantes de 19 universidades públicas³, e subsidiou a elaboração de uma nova

2 A Comissão foi composta pela professora Roseli Caldart do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA/MST); professora Maria do Socorro Silva (à época professora da UNB/ representando a Contag); o professor Miguel Arroyo(UFMG); professora Leda Cheibe (UFSC/ANFOPE), a professora Mônica Molina (UNB) a professora Marise Carvalho (SECAD) e o professor Antônio Munarim (CGEC).

3 O critério para o convite foi de Universidades que atuassem com as populações camponesas. A UFCG se fez representar neste evento pelo Professor Márcio Caniello como Secretário do Plano de Expansão Institucional – PLANEXP e Coordenador do Projeto Universidade Camponesa e pelo Reitor Thompson Mariz. A UFCG foi selecionada entre as Universidades para oferta da experiência piloto da Licenciatura, chegou a receber os recursos para sua implantação, todavia, como ainda não existia o CDSA, o Campus de Campina Grande, não demonstrou interesse em realizá-lo, o que fez com que o recurso fosse devolvido ao MEC.

modalidade de graduação, que se estruturou como experiência piloto, em quatro universidades federais do Brasil⁴, a partir de 2007, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais por uma política de formação inicial para educadores/as do campo.

Em 2009, foi lançado o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad (hoje Secadi), do Ministério da Educação para implementar o curso em 32 (trinta e duas) em universidades federais⁵, estaduais e municipais⁶. As características de funcionamento de tais cursos deveriam considerar:

Realização dos cursos através da organização de turmas específicas compostas a partir de demandas identificadas pela Instituição e ou pelas parcerias constituídas, de modo a favorecer uma formação identitária de turma e a gestão coletiva do processo pedagógico; Seleção específica com critérios e instrumentos definidos em cada Instituição, tendo em vista o caráter de ação afirmativa desta proposição e a prioridade a ser dada aos professores em exercício; Organização curricular por etapas presenciais (equivalente a semestres de cursos regulares)

4 As quatro experiências pilotos foram desenvolvidas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano de 2007. Tais IES construíram os cursos a partir das orientações e princípios contidos nos dois documentos referidos anteriormente elaborados e aprovados no âmbito GPT com a participação dos Movimentos sociais do campo.

5 Dentre as Universidades Federais que ofertaram o Curso a partir de 2009, e que o mesmo se tornou um curso permanente da instituição destacamos: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Maranhão.

6 O Estado de Pernambuco encaminhou a solicitação de cursos para Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, e também para as autarquias de Belém de São Francisco e Arcoverde, todavia, somente ofertará uma turma com recursos do Procampo, e depois não deram continuidade.

em regime de alternância entre Tempo/Espaço Curso e Tempo/Espaço Comunidade – Escola do Campo, para permitir o acesso e a permanência nesta Licenciatura dos professores em exercício e não condicionar o ingresso de jovens e adultos na educação superior à alternativa de deixar de viver no campo. Esta forma de organização curricular deverá institucionalizar atividades e processos que garantam/exijam sistematicamente a relação prática-teoria-prática vivenciada no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes e um diálogo com os movimentos sociais (BRASIL, 2011, p. 363).

Esse esforço concentrado para a formação dos profissionais das Escolas do Campo visa atender o que reza o artigo 67 da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN e os artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, que propõem a formação do professorado numa perspectiva de profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial em todos os níveis, e um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar no campo e na cidade com competência técnica e política (SILVA, 2005).

Esta ação da SECAD dialoga com outras propostas, pois,

Quatro ações da Coordenação-Geral da Educação do Campo no MEC podem ser destacadas como importantes para concretização da política de educação do campo: a elaboração das bases de referências da Licenciatura em Educação do campo (Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo (2006), Programa Saberes da Terra, Proposta de Avaliação do Plano Nacional de Educação (2001/2010), com proposições para Educação do campo para o novo

PNE e, por fim, proposta de ampliação e atuação do debate da educação do campo nos estados com a criação dos Comitês Estaduais de Educação do Campo (ROCHA, 2013, p. 243).

A construção deste projeto tem referência na prática social e educativa campesina que se desenvolveu em nosso País nas últimas décadas, e que tem instituído o movimento político-pedagógico da Educação do Campo, e consequentemente, influenciado a elaboração do marco jurídico das políticas educacionais, que contemplam o direito à igualdade e o respeito à diferença no acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades aos sujeitos do campo brasileiro.

A constituição desse Projeto Pedagógico tem clareza da vinculação entre concepção de educação, de sociedade e de escola numa perspectiva da autonomia, emancipação humana e da decolonialidade do saber e do poder que se expressam nas diretrizes pedagógicas e metodológicas do curso e no perfil do profissional que pretendemos formar. A necessária ligação da Licenciatura com seu contexto – o campo e o campesinato nas contradições geradas pelo capitalismo – suscitou princípios e referenciais de uma nova forma de pensar a educação, o currículo e a organização do trabalho escolar, na perspectiva da formação por área de conhecimento e na organização de tempos e espaços de formação por alternância pedagógica.

Os fundamentos presentes nas iniciativas educativas orientaram a formulação de propostas pedagógicas, que traziam na sua gênese a matriz da Educação Popular, ocorrida na América Latina nos anos de 1960, especialmente na obra e prática de Paulo Freire. Seus princípios filosóficos, políticos, sociológicos e pedagógicos

orientam a compreensão da Educação como atividade cultural capaz de contribuir no processo de emancipação humana e transformação social, ou seja, uma aposta na capacidade humana de reinventar a si mesmo e a sociedade, de transcender a partir de sua imanência (SOUZA, 2001, p. 32).

O projeto Unicampo e o Fórum de desenvolvimento territorial do Cariri como sementeiras da Licenciatura em Educação do Campo no Cariri

A ideia de implantar uma Universidade Camponesa – UC, no Brasil, surgiu a partir do interesse da Contag, em 2000, que tinham conhecido a experiência da Université Paysanne Africaine – UPAFA, na África do Sul, que formava lideranças camponesas. Neste mesmo ano, realizou em Recife o seu IV Fórum Contag, abordando a temática Educação, articulando práticas educativas escolar e não escolar de Educação do Campo desenvolvida por organizações sociais⁷, sindicatos, federações, Centros de Alternância e Universidades. O resultado foi uma agenda de trabalho visando a debater sobre as bases de uma política específica de Educação do Campo, voltada para o desenvolvimento rural sustentável e solidário.

Essa proposta foi preparatória para as Audiências Públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação para discussão das diretrizes operacionais da Educação do Campo. A Contag coordenou a elaboração de um documento com propostas de de-

7 Destacamos a contribuição neste debate dado pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (Serta, Pernambuco); pelo Movimento de Organização Comunitária (Moc, Bahia); e pelo Instituto Regional da Pequena Produção Apropriada (IRPAA-Bahia), a partir das práticas educativas escolar e não escolar que desenvolviam junto aos camponeses/as do semiárido e as secretarias municipais de Educação.

bates e inclusão de princípios da educação do campo nas diretrizes operacionais.

Com o início a um novo processo de articulação entre os Movimentos do Campo, desencadeado pela criação do Grupo Permanente de Educação do Campo no MEC (em 2003, após a pressão da Articulação Nacional, por meio de diversas agendas com o ministério do novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva e da reivindicação na pauta da Marcha das Margaridas e do Grito da Terra, coordenados pela Contag daquele ano para criação de um espaço de interlocução entre o Estado e os Movimentos do Campo (ROCHA, 2013, p. 209).

Em 2002, foi realizado no Campus da UFCG, em Campina Grande, o Seminário Internacional Sociedade e Territórios no Semiárido Brasileiro: em busca de sustentabilidade, com a posse recente do Presidente Lula, trazia junto com este debate a perspectiva de uma estratégia territorial de formulação e implementação das políticas públicas. Neste encontro um grupo de professores e pesquisadores da UFCG, da UFPE, do CIRAD, representante da Contag, efetivou o debate sobre o Projeto Unicampo – UC, no Brasil, que ficou vinculado ao Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – GPDSA da UFCG.

Essa negociação inicial se deu em 2000 e apenas em 2003 as articulações em torno do Projeto Unicampo começaram a se constituir e, finalmente, chegaram a se consolidar no formato de um Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável. Em setembro de 2003 foi dado início ao primeiro ciclo de formação junto a agricultores do cariri paraibano. O referido ciclo foi desenvolvido ao longo de 10 fins de semana, sendo

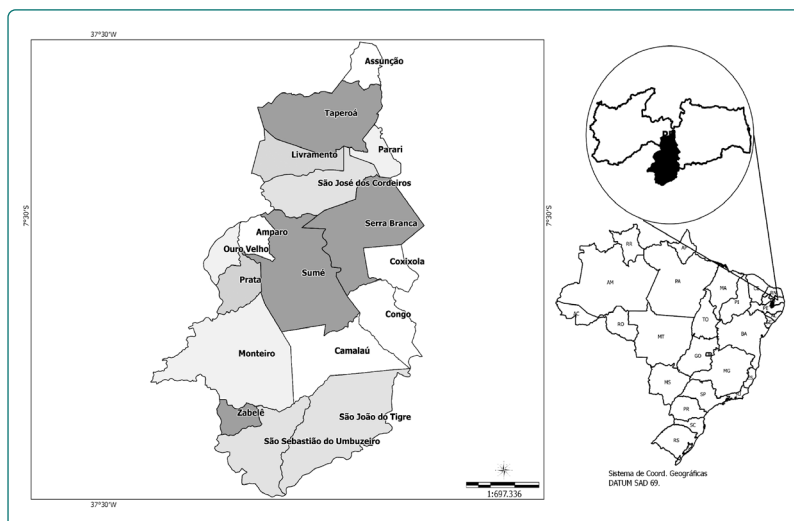
concluído em dezembro do mesmo ano. [...] Como um dos principais resultados do trabalho desse primeiro ciclo, destacamos a formação da Associação dos Alunos da Universidade Camponesa – AAUC – pelos alunos-agricultores participantes do primeiro ciclo que, como uma de suas primeiras ações, demandaram a continuidade da formação, dessa vez com a ativa participação deles, sobretudo na conformação pedagógica do curso (LEAL, p. 25).

A partir de 2003 a UFCG se expandiu para o Cariri Paraibano com a proposição de um Projeto de Extensão denominado – Universidade Camponesa – Unicampo, tendo como objetivo principal inaugurar um programa de educação universitária, para oferecer aos jovens e adultos camponeses do semiárido paraibano – uma ‘oportunidade de desenvolvimento social através de sua participação nas ações da Universidade – ensino, pesquisa e extensão’. (Site da Unicampo, consultado em 10 de agosto de 2019).

O território do Cariri Ocidental Paraibano é composto por 17 municípios: Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê (FIGURA 1).

A ação do Projeto Unicampo recuperou a ideia da implantação de campi avançados como estratégia das Universidades para fomentar a descentralização e a interação com a sociedade e os municípios localizados no interior do Estado, embora já estivesse previsto no Plano de Expansão da UFCG, aprovado pelo MEC, o Campus de Cuité, na região do Curimataú e de Pombal, na região do Sertão, o que causou um estranhamento no território

FIGURA 1: Municípios do Cariri Ocidental Paraibano e sua localização no Brasil e na Paraíba



Fonte: Base cartográfica IBGE, 2006; Base territorial DETER/SDT/MDA; Elaboração CGMA/SDT/MDA, março/2015.

do Cariri Paraibano, de não ter sido contemplado nesta primeira proposta de Expansão da UFCG.⁸

Essa expansão da Universidade coincide também com a efetivação da política de desenvolvimento territorial implementado pelo governo federal a partir de 2003, estimulou um espaço de discussão, formulação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento rural sustentável – centrado no Fórum Territorial – que no Cariri Paraibano possibilitou uma articulação de organizações, movimentos sociais e sindicais –

8 O MEC instituiu, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo propósito mais geral era também ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o intento de democratização do ensino superior público. O programa beneficiou igualmente a expansão das licenciaturas.

Confederação Nacional dos Trabalhadores/as Rurais, Sindicatos de Trabalhadores/as Rurais, Movimento Sem Terra, Comissão Pastoral da Terra, Fórum dos Assentados do Cariri – com a ação formativa desenvolvida pelo Projeto Dom Helder Câmara e Serviço de Tecnologia Alternativa – Serta,⁹ que resultou dentre outras políticas a criação do Campus da UFCG – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, em 2009, e nele, a Licenciatura em Educação do Campo.

Com essa perspectiva de reordenamento/reorganização da estratégia administrativa (desconcentração) e da estratégia política (descentralização), surgindo uma nova esfera de governança, o *Fórum Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável*¹⁰, como um espaço de discussão, participação e articulação de sujeitos sociais, organizações sociais, gestores públicos para formulação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. É neste lastro de disputas, parcerias e contradições que se desenvolveu a luta por uma Educação do Campo contextualizada, tematizando a necessidade da organização escolar específica para a realidade do território, e no segundo momento, a luta pela construção da política de formação docente específica para as escolas do campo, que se materializou com a conquista do CDSA, e nele a Licenciatura em Educação do Campo (BATISTA, 2019, p. 135).

9 Batista (2019) evidencia em sua pesquisa de campo a importância atribuída pelos educadores/as e movimentos sociais do campo no cariri paraibano, ao trabalho realizado pelo Projeto Dom Helder Câmara e o Serviço de Tecnologia Alternativa Serta, na emergência de práticas escolares do campo e para formação continuada de professores das escolas no campo numa perspectiva da educação campesina e contextualizada.

10 Teve como objetivo “apoiar a organização e o fortalecimento institucional dos atores sociais locais na gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e promover a implementação e integração de políticas públicas”, destacando três eixos estratégicos: Organização e o fortalecimento dos atores sociais, adoção de princípios e práticas da Gestão social e promoção da implementação e integração de políticas públicas (BRASIL, 2005a, p. 38).

A participação em 2006 de membros da Unicampo no Encontro Nacional de Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial, em Brasília, foi fundamental para ampliar informações diretrizes sobre a educação do campo e sua interface com o desenvolvimento territorial, suscitar a confluência de ações de educação nos territórios e ampliar a estratégia de inserção da educação do campo nos estados e territórios e definir como estratégia a inserção da Unicampo nas ações da Educação do Campo, dentre elas a implantação da Licenciatura em Educação do Campo.

No território várias ações deram lastro para este processo dentre os quais podemos citar: a formação continuada desenvolvida pelo Serta com professores/as dos Municípios, tematizando a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, a inserção no Plano Territorial do Cariri do eixo Educação do Campo, e a formação de uma câmara temática no Fórum Territorial sobre Educação do Campo; e a realização do “Grito do Cariri” com seus desdobramentos sobre a criação do CDSA.

O “Grito do Cariri” foi uma passeata/carreata nas principais ruas do município de Sumé, com concentração final na quadra da Escola Agrícola de Sumé (local onde se construiu o Campus do CDSA), que reuniu agricultores, estudantes, ongs que atuavam na região, políticos (prefeitos, vereadores, senadores, deputados), associações de moradores, egressos da Unicampo (AAUC) na defesa da instalação do Campus da UFCG, no Cariri.

A partir do “Grito do Cariri” algumas ações se seguiram, dentre as quais destacamos:

- Plenárias para discussão com a sociedade a implantação do campus da instituição – primeira em 17/06/2007 – na Escola Agrotécnica; e a segunda em 14 de julho de 2007,

no Ginásio de Esportes “O Netão”. Nas quais foram definidas que seria um centro voltado para a ciência, tecnologia e educação do campo, e sua localização no Município de Sumé;

- Constituição de uma Comissão de professores pela administração superior da UFCG, para coordenar o processo de criação dos campi, estabelecer o diálogo com o Fórum Territorial, o MEC e o MDA¹¹;
- A definição do Fórum Territorial de priorizar investimentos no espaço destinado à construção do Campus Universitário, dentre estes: a construção do Centro de Documentação Viva do Cariri, Viveiro de Mudanças, o Centro de Educação da Agricultura Familiar (hoje denominado núcleo);
- O “Projeto Educação para o Desenvolvimento”¹², da Unicampo-UFCG priorizou como objeto de pesquisa a realização de estudos para a construção do Projeto Pedagógico de um curso superior voltado ao campesinato, especialmente os jovens do Cariri. A escolha desse objeto deu-se, por um lado, em função das próprias metas da UC, e, por outro, em resposta às necessidades de muitos dos educandos (as) envolvidos no processo pedagógico. De fato, estes, em condições de cursarem um curso superior regular, pois já concluíram o ensino médio, demandaram que fosse realizado um esforço no

11 O Ministério do Desenvolvimento Agrário, era quem coordenava, a partir da ação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, a política de desenvolvimento territorial, que no Cariri, era acompanhado pelo Projeto Dom Helder Câmara.

12 Coordenada pela Professora Fernanda Leal da Unidade de Educação da UFCG, e coordenadora pedagógica da Unicampo.

sentido de garantir-lhes uma educação de nível superior relacionado ao campo e mantendo o mesmo nível de discussão e espírito da UC (PPC LECAMPO, 2009). A pesquisa ação denominada Educação para o Desenvolvimento Sustentável que evidenciou a demanda pela Licenciatura em Educação do Campo no território, para assegurar a formação inicial e continuada para as escolas no campo do território.

Esta diversidade de ações e sujeitos sociais foi identificada no trabalho de Batista (2019), quando trata do protagonismo dos movimentos e organizações sociais na construção desta agenda da Educação do Campo no território.

A inserção da Educação do Campo no PTDRS (2005) é parte das lutas encampadas pelos movimentos sociais que atuam no território do Cariri. Fruto de um processo de construção da consciência dos sujeitos, que, nesse aspecto, a Universidade camponesa tem um papel fundamental pela experiência formativa construída junto às lideranças dos movimentos sociais que passaram a ocupar o espaço do Fórum Territorial pautando a escola do campo (BATISTA, 2019, p. 146).

As discussões e ações desenvolvidas no território sobre a Educação e a Convivência com o Semiárido, foram gradativamente se afirmando na perspectiva de se construir não um Programa para responder a estas demandas, mas uma formação superior, que articulasse ensino, pesquisa e extensão, contra hegemônica a esta perspectiva do “Combate a Seca” e a “Educação Rural urbanocêntrica e etnocêntrica”, que não considerava o contexto de vida, de trabalho e de culturas dos sujeitos caririzeiros. Assim, o

debate sobre a Licenciatura em Educação do Campo, já nasceu no cariri numa articulação com a Contextualização da Educação, a Convivência com o Semiárido, e a Agroecologia, daí o desafio e a necessidade que temos com sua continuidade de valorizar outro modo de produção e de culturas que rompam com a lógica exploradora e opressora do capital.

Construir um currículo de formação docente na perspectiva da contextualização: vamos abrir as “gaiolas epistemológicas”¹³

O convite feito na epígrafe acima, evidencia a necessidade de se repensar a matriz que hegemonicamente organizou os currículos na educação básica e no ensino superior, na qual o modelo linear disciplinar, caracterizado por disciplinas justapostas, com saberes especializado, fragmentado e com linguagens particulares, pretende organizar o conhecimento e o saber construído pela humanidade (SANTOMÉ, 1998).

Esta intencionalidade também marcou a proposta curricular da Licenciatura em Educação do Campo, que inicialmente foi elaborado por uma comissão¹⁴, pois ainda estava em composição o quadro docente, do recém-criado CDSA, após a realização de várias reuniões para análise de documentos, legislação, propostas do curso elaboradas por outras IES, dentre as quais se destaca a análise do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, publicado pelo MEC para criação do Procampo, elaborou o Projeto Pedagógico do Curso.

¹³ Ubiratan D'Ambrosio (2004, p. 136).

¹⁴ A comissão constituída por Maria do Socorro Silva (UAE-CH), Fernanda de Lourdes Almeida Leal (UAE-CH) e José Irelanio Leite de Ataíde (UAE-CFP/Cajazeiras).

Conforme PPC do Curso à apresentação e discussão da proposta inicial do curso em reunião ordinária do Comitê Paraibano de Educação do Campo (12/11/2008), constituído por representantes do Poder Público Estadual e Municipal, das Universidades Públicas do Estado e Movimentos Sociais. Também, e, sobretudo, buscou-se referência, na realidade social, cultural e educacional dos territórios do Semiárido, que serão potencialmente beneficiadas pela oferta do Curso, além das orientações do Comitê Paraibano de Educação do Campo.

Assim, conforme o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UFCG, a mesma se constitui

pela sua especificidade de formar professores (as) para atuar nas Escolas Básicas do Campo, preparando educadores para uma atuação que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Para tanto seu projeto pedagógico se caracteriza para se desenvolver de modo articulado ensino, pesquisa e extensão para habilitar professores para a docência multidisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio por meio de um currículo organizado por áreas de conhecimentos. O curso foi estruturado no regime presencial e adotando o sistema de créditos com abordagem na metodologia da alternância, o curso compreende um total de 235 créditos e 3.525 horas, a serem integralizadas, no mínimo, em oito e no máximo em doze períodos letivos, com aulas concentradas em três dias da semana (CDSA, Projeto Político Pedagógico da Lecampo, 2009).

A Pedagogia da Alternância, como um caminho epistemológico e metodológico da Licenciatura em Educação do Campo, possibilita que a relação entre a teoria e a prática, na valorização

da cultura, do trabalho, e dos vínculos dos/as educandos/as com sua comunidade, conforme nos aponta Caldart (2004, p. 105).

[...] o tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores; [...] o tempo comunidade, que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade...

O pensar de Freire (1987) permite inferir que a pedagogia da alternância só acontecerá, de fato, no âmbito da universidade se for entendida como uma possibilidade viável para o desenvolvimento do processo de ensinar-aprender. Pois, conforme nos coloca Paulo Freire, “[...] Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 1987, p. 56).

A proposta da Licenciatura se baseia no Currículo Contextualizado¹⁵, compreendido como um processo que articula os saberes científicos das diferentes áreas de conhecimento num diálogo com os saberes dos sujeitos, dos movimentos e das famílias, num movimento que se trabalha com as ciências e com a realida-

¹⁵ Considerando que na região já existia uma prática e uma discussão sobre a Educação Contextualizada a partir da prática da Unicampo, do Projeto Dom Hélder Câmara, do SERTA que faziam parte da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB.

de, tendo como referência a formação humana e a convivência no semiárido brasileiro. Isso envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes, de modo que a realidade não seja apenas entendida, explicada, mas também transformada.

Pedagogias Outras nos desafiam a pensar esta formação docente, como por exemplo, a Pedagogia do Movimento, que traz a luta e a organização coletiva como espaços de aprendizagem, que possibilite criar novas formas de convivência humana, novas formas de organização social para além do Estado Capitalista e Neoliberal, e contribua para formar os lutadores do povo.¹⁶

O debate de organização da formação docente por área do conhecimento se coloca na conjuntura educacional a partir de diferentes concepções e fundamentos, seja pela formação de professores da Lecampo, pela sua incorporação no marco normativo da formação de professores nas licenciaturas (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) ou proposição de sua adoção na organização da base curricular nacional.

As problemáticas e as potencialidades da vida e do contexto social dos sujeitos, como ponto de partida para o ensino, possibilitam outras formas de pensar o mundo, as relações entre as pessoas e o diálogo de tempos, espaços e saberes pela alternância

¹⁶ Segundo Caldart (2004: p. 115-116) “lutadores do povo são pessoas que estão em permanente movimento pela transformação do atual estado de coisas. São movidos pelo sentimento de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, em conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que nada é impossível de mudar. Por isso se engajam em lutas sociais coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo.”

dos componentes curriculares¹⁷, e embora tenham um foco em cada período, não devem se restringir a ele, apenas fazer um foco em cada momento.

Outro aspecto importante a considerar é a formação por área de conhecimentos em regime de alternância pedagógica que se configura como um caráter inovador ao se tratar de um curso de graduação, que busca superar na formação e na prática docente a fragmentação do saber, instituída pela ciência moderna sob a égide do capital, do mundo do trabalho e da cultura.

A organização curricular por área de conhecimento resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente. Essa articulação interdisciplinar, promovida por um aprendizado com contexto, não deve ser vista como um produto suplementar a ser oferecido eventualmente se der tempo, porque sem ela o conhecimento torna-se fragmentado, e com maior possibilidade de descontextualização.

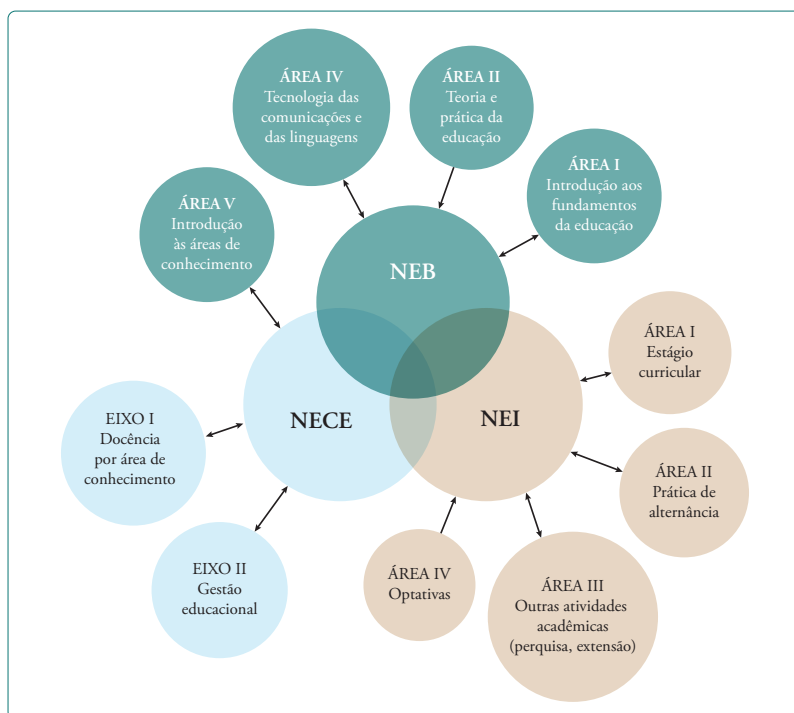
O formato universalista de ensino, que não tocava nas contradições do mundo, nem levava em consideração o chão onde pisava. Aliás, tanto a noção quanto as práticas que ela anima e inspira, advém da crítica feita a esta ‘descontextualização’ da educação escolar, de suas práticas e saberes (MARTINS, 2004, p. 29).

A integração das diferentes áreas do conhecimento, quanto aos objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem constitui-se

¹⁷ Componentes curriculares: estão sendo entendidos aqui como formas particulares de organização do estudo. São exemplos de componentes curriculares previstos para o desenvolvimento do currículo deste curso: disciplinas, seminários, projetos, estágios, extensão, pesquisa, iniciação à docência, participação em eventos acadêmicos e científicos, monitoria, residência docente.

um aspecto formal. A integração não é apenas uma fusão de disciplinas, e sim uma interdependência entre variados campos do conhecimento, que exigem um entrelaçamento de compreensões e domínio de conceitos, rede de saberes e de produções diversas.

FIGURA 2: Organograma Curricular



Fonte: Sistematização do coletivo de docentes da Lecampo, 2016.

Cada núcleo é constituído por áreas formativas e eixos de formação. Os *eixos da formação* correspondem às dimensões da atuação do licenciado em Educação do Campo dentro da perspectiva da docência como eixo articulador da formação e compreendido numa perspectiva multi e transdisciplinar, bem como

de um docente pesquisador e gestor da prática pedagógica. Assim teremos três eixos que se inter-relacionam ao longo da formação:

- **Eixo 1:** Docência multidisciplinar por área de conhecimento;
- **Eixo 2:** Gestão dos processos educativos escolares e não escolares.

Um dos grandes desafios a serem materializados que se refere à própria concepção de interdisciplinaridade a ser materializada na ação didática, na articulação dos conhecimentos científicos com a realidade campesina e do semiárido. A interdisciplinaridade é uma proposta que visa superar o tratamento do conhecimento escolar. Por essa perspectiva, os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade na qual o educando está inserido. No ensino, a interdisciplinaridade não pode ser uma “junção de conteúdos, nem uma junção de métodos, muito menos a junção de disciplinas” (FAZENDA, 1993, p. 64). Ela implica num novo pensar e agir, numa postura que privilegia a abertura para uma vivência interativa mediada por conhecimentos diversificados.

O profissional da educação tem função estratégica na construção dessa política educacional, com direito a sua formação inicial e continuada. O perfil demandado pelos povos do campo é de um educador(a) que valorize o trabalho e a cultura do campo como constituinte das identidades dos sujeitos, que desenvolva conhecimentos para trabalhar com diferentes saberes. Conforme coloca Molina (2014, p. 8)

Esta nova modalidade de graduação, que nasce a partir da luta dos movimentos sociais do campo para conqui-

tar uma política específica de formação de educadores para atuar nas escolas do território rural, tem, exatamente, como maior intencionalidade, a perspectiva de formar um docente capaz de promover um profundo vínculo entre as tarefas específicas da escola e as demandas da comunidade durante a realização destas tarefas. [...] considere, antes de tudo, que a existência e permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) passa, necessariamente, pelos caminhos que se trilharão a partir dos desdobramentos da luta de classes; do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo e de sociedade em luta na sociedade brasileira.

No plano da política de educação para a população do campo, enquanto ação do Estado e dos governos, depois de um curto período de avanços desde os interesses sociais da classe trabalhadora do campo, a tendência atual é de retorno ao leito da “educação rural”, nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista, nas suas relações com as grandes empresas transnacionais que cada vez mais a subordinam. Por isso, é possível afirmar um refluxo dos programas criados, bem como na instituição de uma política nacional de Educação do Campo, nos princípios e concepções defendidos pelo Movimento Nacional da Educação do Campo.

Considerações finais

Após dez anos de implantação da Licenciatura em Educação do Campo no Cariri Paraibano, identificamos avanços significativos no que se refere: a formação qualificada de mais de cem licenciados em Educação do Campo, que busca fazer a diferença no cotidiano da docência e da gestão educacional nas escolas do ter-

ritório; a interação com as escolas da educação básica e com as comunidades rurais por meio de diversos projetos de extensão e pesquisa; a oferta de formação continuada por meio de pós graduação e de formação em serviço, gerando pesquisas e reflexões sobre a contextualização da educação e um maior conhecimento sobre a realidade e as problemáticas do semiárido, sujeitos e organizações sociais.

A contribuição trazida pelo Pibid Diversidade a formação inicial dos licenciados, ao diálogo com os professores/as em serviço na educação básica, a proposição para uma prática pedagógica contextualizada, além de assegurar a permanência dos estudantes na Universidade, foi de fundamental importância para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, como para uma maior valorização das licenciaturas nas universidades.

A formação dos formadores vinculados a esta Licenciatura, apresentou-se ao longo destes anos, como um desafio, visto que a maioria não possui experiência anterior, em universidades públicas, nem com os Povos Campesinos, e com o movimento da Educação do Campo. Esse entendimento possibilita afirmar que a formação do educador do campo não pode se dar alheia à realidade da escola do campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico, precisa trabalhar com a realidade objetiva, com as contradições da sociedade capitalista, com as teorias que fundamentam a Educação do Campo, portanto, que vejam as teorias como partes imprescindíveis da formação e entendimento das contradições presentes na realidade.

Neste sentido, o entendimento da realidade não pode ser feito sem a mediação de conhecimentos teóricos, entendidos estes enquanto abstrações realizadas a partir de constantes e infinitas

aproximações entre a realidade empírica e o conjunto de conhecimentos sobre a realidade campesina no capitalismo. Assim, para pensar a formação do educador e educadora do campo adota-se neste estudo a concepção de formação humana, por se compreender a formação como um processo recíproco, de troca, de relações, coadunando assim com o pensamento de Freire (1996, p. 23) quando assegura que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Por outro lado, a emancipação é uma ação contra hegemônica que por meio das alternativas dos movimentos sociais, das redes solidárias e dos grupos sociais coletivos buscam conscientemente novas “consciências emancipadas. Por fim, este momento só nos desafia a lutar por nenhum direito a menos, por uma educação pública, gratuita, laica e socialmente contextualizada.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do Campo: desafios para formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BATISTA, Geovânio Lima. A política de Educação do Campo no Território do Cariri Ocidental Paraibano: 2003-2013. / Geovânio Lima Batista. *Dissertação de Mestrado* – Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades; Programa de Pós-Graduação em Educação. Campina Grande-PB, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Minuta Original: Licenciatura (Plena) em Educação do Campo. In: MOLINA, Monica; SÁ, Laís Mourão (Org.). *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Proposta de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo. Brasília: MEC/CGEC, 2006 (versão preliminar, mimeo).

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CONTAG. Anais do IV Fórum Contag de Cooperação Técnica: Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Recife, 2000.

FAZENDA, Ivani. *A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1987.

HERNADEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho*. Porta Alegre: ArtMed, 1998.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano. 2012. 208 f. *Tese* (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Universidade Federal de Campina Grande. 2012

MOLINA, Monica. *Licenciatura em educação do campo: desafios à formação de educadores e à transformação da escola do campo: reflexões a partir das turmas da universidade de Brasília. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade*, Eduece. 2014.

RESAB. *Educação para a Convivência com o semiárido: reflexões teórica-prática*. Juazeiro. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004.

ROCHA, Eliene Novaes. Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. *Tese* Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, 2013.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Maria do Socorro. *Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas públicas educacionais*. In: Educação Rural e Sustentabilidade do Campo. Bahia, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola. Recife, 2009. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na pós-modernidade*. Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço, 2001

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular – Brasil, 2007.

ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

“Vidas Maria”: marcas da desigualdade de gênero e do patriarcado na formação das mulheres na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Mônica Castagna Molina
Micheli Suellen Neves Gonçalves

Primeiros passos da investigação

O curta-metragem *Vida Maria*, lançado em 2006 e produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos, retrata a dinâmica de uma família camponesa do interior do sertão nordestino, e revela diversos aspectos que envolvem os modos de reprodução e produção da vida no meio rural. Na centralidade do curta estão as histórias de vida de três gerações de mulheres de uma mesma família, que enfrentam a tríade de dominação da sociedade capitalista patriarcado/gênero/raça (SAFFIOTI, 2001), que limitam sobremaneira a construção de seus projetos de vida, especialmente, o acesso à educação formal.

Este artigo¹ busca refletir sobre as amarras sociais presente na vida de “Marias” atuais, que (re)existem e rompem diariamente os obstáculos de ser mulher do campo, e investem na formação profissional/acadêmica para a (re) construção de projetos de vida. Assim, adota como *lôcus* de investigação o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará – LPEC/UNIFESSPA; e dará ênfase a História de Vida de duas estudantes do curso, de diferentes gerações². Como objetivo geral pretende-se analisar a formação das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, com foco na relação entre as marcas de desigualdade de gênero e da ação do patriarcado no processo de permanência estudantil.

Quanto a metodologia optou-se pela articulação de dois métodos: o Materialismo-Histórico-Dialético – MHD e a História Oral. O primeiro como meio para a análise da realidade e suas complexidades; e o segundo, em diálogo com o primeiro e como base para a escuta e análise sensível das memórias e narrativas das mulheres do campo.

Ao adotar o MHD para compreensão das relações de gênero no processo de permanência das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, utiliza-se como referencial teórico os escritos de Marx e Engels (2009), Freitas (2007), Lessa e Tonet (2011), Masson (2007). Assim a opção metodológica não corresponde a ideia de

1 Este artigo é desdobramento da tese intitulada “Gênero e Formação Docente: análise da formação das mulheres do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA” de autoria de Micheli Suellen Neves Gonçalves, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Castagna Molina, defendida em abril de 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UNB.

2 As entrevistas de História de vida que compõem o corpus deste artigo foram realizadas entre janeiro de 2017 a julho 2018, com vinte e três estudantes do curso, entre as quais seis são egressas e dezessete são egressa e são ativas. Para este artigo utilizou-se um recorte de duas histórias de vida.

método como etapas, regras e categorias fixas que orientam a pesquisa do início ao fim, uma vez que, ao admitir o movimento dialético com uma de suas categorias, o MHD rejeita tentativas de formalização de suas maneiras de operar. Deste modo, entende-se que o MHD é mais que um método, é uma teoria do conhecimento para a compreensão da realidade, com categorias próprias, contra hegemônicas, no que tange a “cultura dos manuais de pesquisa”³ própria do mundo acadêmico positivista.

Ao optar pelo método de História de Vida, respaldados pelos estudos de Michael Pollak (1992), Lucília Delgado (2003) e Gaston Pineu (2006), compreende-se que as narrativas são fontes de conhecimento, que não se resumem a experiência individuais, mas, entrelaçam práticas coletivas de produção e reprodução da vida. Em termos de procedimentos, etapas de escuta, tratamento e análise das Histórias de Vida é necessário destacar que este estudo orientou-se a partir da perspectiva de José Carlos Meihy (2005), que faz uso do termo “História Oral de Vida” – HOV, em que o termo oral consiste no reforço do uso da oralidade neste método, logo, “trata-se da narrativa de experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2005, p. 147). Para Valdir Silva e Denise Barros, a HOV

É o retrato de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas, cuja trajetória é registrada e analisada num esforço para deslindar interações entre percursos individuais e processos coletivos.

3 Para Luiz Carlos Freitas (2007) a compreensão do MHD está associada a dois processos. O primeiro corresponde a dificuldade de formalização de suas maneiras e processo de compreensão da realidade, pois, admite uma lógica dialética. O segundo é o fato do campo da pesquisa estar ancorado em uma cultura de manuais, que para o autor é uma cultura da etapa, de quem está interessado em apreender a priori as etapas a seguir, em detrimento do movimento real da pesquisa, em que as categorias emergem a partir do aprofundamento do conhecimento da realidade.

Portanto, este artigo se organiza em cinco seções. A primeira intitulada *Primeiros passos da investigação* traz os aspectos estruturantes da pesquisa, com ênfase para os objetivos, metodologia e procedimentos analíticos.

Na segunda seção, *Mulheres do campo: quem são elas* destaca-se as singularidades das histórias de vida das duas mulheres do campo, com ênfase, para os aspectos individuais e coletivos que perfazem seus vínculos de territorialidade⁴ no campo.

A terceira seção, de título *Aspectos gerais do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará*, apresenta-se os principais elementos que compõe a proposta formativa e curricular do curso da LPEC/UNIFESSPA.

Na quarta seção, intitulada *Marcas do patriarcado e das assimetrias e desigualdades de gênero no processo de permanência das mulheres do campo da LPEC/UNIFESSPA*, a partir da análise das entrevistas de histórias de vidas das egressas apontamos as marcas patriarcais e de assimetria e desigualdade de gênero que influenciam diretamente o processo de permanência das estudantes no curso.

Por fim, a última seção intitulada *Notas conclusivas*, busca-se problematizar o descompasso das políticas públicas de educação superior, com as reais demandas das mulheres, em especial as mulheres do campo, que (re) existem em um processo formativo amarras patriarcais, sociais e institucionais.

4 Para a compreensão do conceito de territorialidade partimos de uma abordagem antropológica, em que territorialidade é entendida como “movimentos e transformações, à dinâmica espacial e temporal que um determinado modo de vida apresenta no território, quando o vemos numa perspectiva histórica” (SÁ, 2010, p. 2). Laís Sá (2010) ressalta ainda que no movimento histórico que compõe um determinado grupo social deve compor uma diversidade de dimensões, intrinsecamente ligadas, quais sejam: a ecológica; a econômica; as relações de poder; a condição política do território e a dimensão simbólico-cultural.

Mulheres do campo: quem são elas?

Sou natural de Capanema-Pará, sou mãe de dois filhos, uma de onze anos e um de oito meses. Moro no campo atualmente, mas, já morei em cidade grande. Sou filha de agricultores, só que a minha vida já teve uma trajetória bem, eu costumo dizer para os outros que a minha experiência, minha vida eu não troco por nenhuma de vinte, de quinze anos, porque, o povo acha que está na flor da idade! Mais como, a maior parte das pessoas, principalmente que vieram do campesinato, eu tive uma trajetória bastante difícil, mas, que sempre procuro superar. Eu acho que, na minha vida o limite quem dá é Deus. As dificuldades não me impedem de ir a adiante. Eu morava em Goiânia, e o pai dos meus filhos foi transferido para a construção de uma distribuidora, a JC, aqui mesmo na Cidade Jardins (*localizada na cidade de Marabá*), e foi transferido de lá para cá, para trabalhar nessa empresa (G. N. S. S., *ativa*, 2015).

Eu sou de uma família de migrantes, meu pai foi garimpeiro na Serra Pelada. Na década de 80 ele veio do Goiás para cá, ele é goiano assim com quase toda a família dele, aí eles migraram primeiro para Tocantins, que na época *ainda* era Goiás, aí meu pai veio na frente como a maioria das histórias dos garimpeiros, os homens vieram na frente depois eles foram buscar as famílias (N. L. F. M., *egressa*).

Atravessando grandes extensões territoriais, as entrevistas revelam mulheres de trajetórias singulares, que ocupam e/ou ocuparam a Universidade, um dos espaços de emancipação possíveis para mulheres do campo, que ao longo de suas trajetórias construíram vivências ímpares demarcadas na luta pela terra, pela

afirmação de seus direitos à educação e, especialmente, pela vida digna em seus territórios.

Seja na corrida pelo “ouro da Amazônia” ou para servir de mão-de-obra para a construção dos grandes empreendimentos nesta região, a migração é outro elemento marcante na trajetória familiar destas mulheres. São trajetórias de migração extremamente forçadas pela impossibilidade de reprodução e produção da vida nas localidades de origem ou por onde passaram, por se constituírem como territórios que refletem uma estrutura fundiária demarcada pela alta concentração de terra, distribuição irregular da renda e numerosos conflitos agrários.

Ressaltamos que este intenso processo migratório vivenciado pelas mulheres do campo que compõem o *corpus* desta pesquisa, produz impactos na trajetória escolar destas mulheres, especificamente, no que tange o acesso ou não a políticas educacionais, bem como, o tipo de educação a que foram submetidas.

Dada a especificidade do *corpus* adotado nesta pesquisa, que agrega alunas que construíram suas experiências em diferentes momentos do curso, faz-se necessário, a distinção das experiências entre as alunas, especialmente, no que tange as estratégias individuais e coletivas para garantir recursos financeiros e políticas de Assistência Estudantil⁵ voltadas para a permanência no curso superior.

Estar no curso durante o período de Tempo-Espaço Universidade, visto que ele se realiza em Alternância, requer um planejamento grandioso das alunas, que para enfrentar os dois

5 Entende-se que Políticas de Assistência Estudantil constituem o conjunto de políticas realizadas através dos Programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e consequentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos (BARBOSA, 2009, p. 39).

meses intensos de aulas na cidade de Marabá, precisam garantir itens básicos como: moradia, alimentação, transporte e material didático.

A egressa⁶ que participou desta pesquisa realizou grande parte de suas atividades curriculares em um curso recém implantado na instituição, em fase de construção de uma política de permanência dos estudantes, logo, vivenciou um momento de escassez de bolsas, auxílios e estratégias institucionais.

Já a aluna ativa⁷ que iniciou seu percurso formativo na LPEC/ UNIFESSPA em 2015 e segue em sua formação, vivenciou momentos de grandes transformações do curso. Na análise das narrativas há destaque para três momentos, que classificamos como: o fortalecimento da política de Assistência Estudantil voltados a permanência dos (as) estudantes no curso, a expansão do curso e dos recursos financeiros advindos a partir do edital Procampo⁸ e o término do referido edital. Aspectos que impactaram diretamente no curso, no que tange a organização da permanência estudantil, especialmente no que tange a estratégias com o recorte de gênero. Assim, a próxima seção buscará perfazer um panora-

6 A aluna egressa, que terá sua história de vida como corpus desta pesquisa, é natural de Parauapebas - Pará, possui 30 anos e atualmente é técnica administrativa concursada em escola do campo na região de Parauapebas. Entrou no curso em 2011, realizou um trancamento em 2012, ocasião em que precisou se dedicar a maternidade, seu retorno ocorreu em 2013, por fim, concluiu o curso em dezembro de 2017.

7 A aluna ativa que terá sua história de vida como corpus deste artigo é natural de Capanema-Pará, tem 35 anos, é casada, tem dois filhos, possui uma primeira formação em técnica de enfermagem, entretanto, não atua na área. Iniciou o curso no ano de 2015 e tem probabilidade de conclusão no final do ano letivo de 2019.

8 O Procampo constituiu-se como uma importante política de expansão do acesso das populações do campo ao ensino superior público, impulsionada a partir de 2007, mediante o lançamento de seus primeiros editais. Ao final de 2018, a Licenciatura em Educação do Campo se fez presente em mais de 44 universidades, distribuídas em todo o território brasileiro e possibilitando o crescimento do acesso da população do campo ao ensino superior e que mais famílias e comunidades sintam a emoção de resistir a negação à educação e conquistar acesso e educação de qualidade para as novas gerações.

ma sintético sobre a organização formativa e curricular do curso, como destaque para os processos de transformações supracitado.

Aspectos gerais o curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

A Educação do Campo não está restrita a um projeto educativo, tem sua origem na luta pela terra, protagonizada por sujeitos que historicamente estiveram às margens da ação do Estado, quanto a garantia dos direitos fundamentais à vida. Assim, a Educação do Campo nasce no bojo de um projeto de transformação social, que repudia a subordinação e a exclusão impetrada pelo capital, constitui-se como um meio para a construção de uma sociedade do trabalho, sem exploração, igualitária e justa.

O atual curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, criado em 2009 – época em que o atual *campus* da UNIFESSPA ainda era um integrante da Universidade Federal do Pará – é fruto de um conjunto de experiências educacionais, de lutas em favor do fortalecimento da Política Nacional de Educação do Campo e pelo protagonismo dos movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo da região sul e sudeste do Pará, que em meio a articulação com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e da luta pela terra e dignidade dos sujeitos do campo implementam, desde 1998, exitosas experiências educacionais.

É por meio da herança de luta e de projeto de formação que extrapolam sobremaneira os limites da formação escolar, que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é institucionalizado na então Universidade Federal do Pará / *Campus* Marabá no

ano de 2009, via REUNI⁹, vinculado à Faculdade de Educação da UFPA / *Campus* Marabá, com a capacidade de oferta de 60 vagas/ano. Inicialmente, o curso contou com a possibilidade de 10 vagas para professores, das quais somente nove foram ocupadas, formando assim uma equipe de múltiplas áreas (Agronomia, Letras e Pedagogia), que junto com representantes dos movimentos sociais da região, em especial o MST, construíram o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ANJOS, 2015).

A proposta formativa da LPEC/UNIFESSPA se constituiu a partir do entrelaçamento de experiências educacionais dos movimentos sociais, das Escolas Família Agrícola e das Casas Familiares Rurais, bem como dos cursos de formação ofertados via Pronera, que historicamente vêm construindo uma política de formação dos trabalhadores e trabalhadores do campo na região.

A LPEC apresenta especificidades teórico-metodológicas na construção da sua proposta pedagógica, sustentada a partir das concepções da pedagogia crítica. Propõe uma organização do trabalho pedagógico herdada de outras experiências pedagógicas, dentre elas: o trabalho e a pesquisa como princípios educativos sustentados a partir da alternância pedagógica, bem como o trabalho a partir da indissociabilidade teoria-prática; para tanto, foram combinados elementos da matriz formativa da Educação Popular, da Pedagogia Histórico Crítica com experiências organizativas da pedagogia do Movimento Sem Terra (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016, p. 1834).

9 REUNI consiste em um Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado pelo Ministério da Educação com o intuito de promover a expansão do ensino superior, a partir da ampliação de vagas na educação superior nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Suas ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (MEC, 2010).

A institucionalização do curso na Universidade a partir de 2009 é uma grande vitória para as populações do campo na região, uma vez que, traz em seu bojo o reconhecimento destas populações como sujeitos de direito e de conhecimento. Além disso, força a instituição a garantir oferta, infraestrutura e recursos humanos para o funcionamento do curso, que não mais estará submetido da aprovação de projetos com data de início e fim.

A LPEC adentra a UNIFESSPA, implementando um curso de duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos (UNIFESSPA, 2014a) e assume como fundamentos pedagógicos e éticos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento; a pesquisa como princípio educativo, a indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento (interdisciplinaridade); os alunos como sujeitos de conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade (UNIFESSPA, 2012; 2014). Com base nestes princípios busca-se:

[...] preparar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos na escola e no seu entorno. Para isso, o curso deve tanto formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, como propiciar as bases de organização do trabalho escolar e pedagógico, a partir de estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por área de conhecimento (UNIFESSPA, 2012, p. 21; 2014, p. 23).

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da LPEC/UNIFESSPA (2012; 2014), a modalidade de oferta ocorre no

regime presencial, pautado no princípio da alternância pedagógica. Desta forma, os alunos participam de atividades acadêmicas presenciais, denominadas de Tempo Espaço Universidade (TEU) concentrados nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto, bem como atividades de docência-pesquisa e atividades complementares, que compõem o tempo educativo denominado Tempo Espaço Comunidade (TEC), realizadas durante os meses de março-junho e setembro-dezembro.

O curso é estruturado em áreas de conhecimento, que atendem ao princípio da interdisciplinaridade na organização curricular e formativa. Ao todo, o curso oferta quatro áreas de conhecimento, quais sejam: Ciências Humanas e Sociais (CHS), Ciências Agrárias e da Natureza (CAN); Letras e Linguagens, (LL) e Matemática (MAT). Diante desta organização curricular, ao final do curso é conferido aos educandos o título de Licenciado em Educação do Campo, com ênfase em uma das quatro áreas de conhecimento ofertada.

O egresso se habilita ao trabalho nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A pretensão é formar um profissional capaz de “(I) exercer a docência multidisciplinar, a partir de uma das quatro áreas do conhecimento propostas (II) participar da gestão de processos educativos escolares; (III) ter atuação pedagógica nas comunidades rurais, para além da prática escolar” (UNIFESSPA, 2012, p. 21; UNIFESSPA, 2014, p. 23).

O curso da LPEC tem seu planejamento organizado em 08 etapas, cada uma destas compreende Tempo-Espaço Universidade (TEU) e Tempo-Espaço Localidade/Comunidade (TEL); logo cada etapa TEU perfaz 360 horas de atividades, distribuídas de 45 a 50 dias letivos (8 semanas), com oito horas de atividades diárias.

No total a LPEC/UNIFESSPA possui uma carga horária de 4.305 horas, que estão distribuídas em 200 horas de atividades livres e 4.015 horas de atividades obrigatórias. As atividades obrigatórias, que seguem o princípio de alternância pedagógica, são distribuídas por sua vez, entre 2.835 horas de atividades realizadas no TEU e 1.270 horas de atividade realizadas no TEL. Estes tempos educativos correspondem, respectivamente, 69,1% e 30,9 % da carga horária destinada a atividades obrigatórias.

A matriz curricular da LPEC/UNIFESSPA organiza-se por meio de três núcleos formativos interacionados, quais sejam: Núcleo Comum, Núcleo Específico e Núcleo de Atividades Complementares.

Cada Tempo-Espaço possui atividades obrigatórias. No caso do TEU, as atividades do Núcleo Comum, que corresponde a um total de 1.650 horas da carga horária total do curso são ofertadas até o terceiro TEU (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016).

Ao final do terceiro TEL é feita a escolha pela área de conhecimento (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016). A partir deste momento são ofertadas as atividades do Núcleo Específico, que correspondem a 1.185 horas da carga horária total.

É imprescindível sinalizar que a estrutura curricular da LPEC/UNIFESSPA além de ser dividida entre os núcleos, busca construir uma formação acadêmica integrada rumo a superação da lógica disciplinar, que organiza-se a partir da adoção de eixos temáticos, que ao longo do curso articulam-se aos tempos formativos, como descrevem Elisvania Braz e Nilsa Ribeiro (2018, p. 1303).

Os tempos formativos da LPEC – TEU e TEL – são balizados por cinco eixos temáticos [...], distribuídos em oito etapas. De acordo com a proposta formativa, a opção

por eixos favorece a superação disciplinar e articula áreas de conhecimento diferentes. Através de três núcleos distintos e interrelacionados – estudo comum, estudo específico e atividades livres ou complementares – o percurso formativo se consolida ao longo de oito etapas de tempos e espaços formativos, sob a orientação temática dos eixos acima mencionados.

Dentre os eixos temáticos presentes no PPC do curso estão: *Eixo 1* – Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; *Eixo 2* – Educação do Campo; *Eixo 3* – Saberes, Culturas e Identidades; *Eixo 4* – Sistemas Familiares de Produção; *Eixo 5* – Campo, Territorialidade e Sustentabilidade. Eixos que expressam grande potencialidade para o fomento do debate sobre gênero e temáticas correlatas, na formação dos futuros docentes.

Tecido um breve panorama dos aspectos formativos e curriculares sobre a LPEC/UNIFESSPA, faz-se necessário pontuar um fato histórico marcante para o curso: em 2012, além da reformulação do PPC, a UNIFESSPA concorre ao edital Procampo de 05 de setembro de 2012, que prevê a expansão da oferta de Ensino Superior do Campo, foi lançado pelo MEC, por intermédio da Secadi.

Por meio da portaria nº 72 de 21 de dezembro de 2012, a UNIFESSPA foi selecionada como a 6ª IFES brasileira apta a oferta de Licenciatura em Educação do Campo, assumindo o desafio de ampliar a oferta de vagas, no triênio de 2013-2015, para o montante de 120 vagas por ano. O referido Edital também previa quinze vagas para concurso público efetivo, três técnicos sendo um técnico em assuntos educacionais e dois técnicos de nível médio, além de um aporte de recursos para subsidiar as ações do curso nos três primeiros anos.

A partir de 2013, com os recursos do edital Procampo, a UNIFESSPA teve entrada de 03 turmas com 120 discentes cada, (sendo as turmas 2014, 2015 e 2016) garantindo, a essas, alojamento, material didático, alimentação e a organização de cirandas infantis, até janeiro e fevereiro de 2017, aspectos que fortaleceram sobremaneira o processo de permanência estudantil.

Os recursos do Procampo também possibilitaram um apoio importante para estudantes mães, uma vez que, o coletivo de docentes, discentes e movimentos sociais que compõem o curso sensíveis à condição de vulnerabilidade das mulheres-mães, direcionaram parte dos recursos para a realização da ciranda infantil, lugar que recebia as crianças para que as mães pudessem dedicar-se ao período de aula. Tal estratégia potencializou não apenas a permanência das mulheres mães, mas, o próprio debate sobre as relações de gênero, as assimetrias e desigualdades, bem como, das reais condições das mulheres em estar na universidade.

Como o curso já estava institucionalizado desde o ano de 2009, após término dos recursos do edital, a UNIFESSPA continua assumindo o processo seletivo com oferta de 60 vagas anualmente. Desta forma, da turma 2017 em diante ingressou com 60 discentes, e não contou com apoio da ciranda infantil, muito menos os recursos que cobriam gastos como material didático, alojamento e alimentação.

Ressalva-se que no *corpus* de alunas entrevistadas nesta pesquisa, a aluna ativa com data de ingresso no curso em 2015, viveu um curso já institucionalizado e como forte incremento de recursos financeiro e humanos. Em contrapartida a egressa, tem suas memórias gestadas em outro contexto de formação, que em linhas gerais, foi pautado em um imbricado processo de ins-

titucionalização do curso na instituição, que produziu escassez de infraestrutura, recursos humanos e financeiros.

Ressalta-se que a experiência acumulada após cinco anos de institucionalização da LPEC (2009-2013), junto a reconfiguração da universidade, do corpo discente e docente vinculados ao curso foram elementos importantes para a avaliação do PPC, que sofreu nova reformulação em 2014 para “adequar algumas questões e alterar outras de cunho acadêmico, pedagógico e teórico-metodológico para que o Projeto Político Pedagógico do curso possa estar plenamente formatado ao novo desenho institucional no âmbito da UNIFESSPA” (UNIFESSPA, 2014a, p. 19).

Durante o ano de 2015 o curso de Educação do Campo se constitui como o maior em quantidade de discentes entre os cursos da UNIFESSPA, atinge também a marca de curso com maior número de docentes (ANJOS; SILVA; MOLINA, 2016).

Posições que no movimento dialético do processo de expansão são reflexos do fortalecimento do projeto de formação contra hegemônica da população do campo, que historicamente tem sido construída na região do sul e sudeste do Pará; porém traz em seu bojo riscos, como: dificuldades na garantia da estratégia política de processo seletivo especial como forma de garantia do acesso exclusivo da população do campo, uma vez que a instituição alega altos custos do processo; bem como o crescimento inversamente proporcional de matrículas e docentes em relação à infraestrutura capaz de atender com qualidade a nova demanda do curso.

Neste movimento dialético e “na gangorra histórica” que busca equilibrar os riscos e potencializar a política de formação dos sujeitos do campo na região, segundo dados obtidos no 1º semestre de 2018, no que tange a constituição do corpo discente a

LPEC/UNFESSPA conta com 367 alunos vinculados a Faculdade de Educação do Campo (Fecampo), que correspondem ao discentes que estão com status ativo ou trancado¹⁰. Deste o total, 257 estudantes são mulheres, fato que ratifica a histórica tendência de feminilização dos cursos de formação docentes. Infere-se também que como seres históricos, as mulheres em formação na LPEC são em potencial as sementes de transformação que germinaram nos diferentes escolas e/ou instituições do campo em que atuaram e/ou já atuam.

Sobre os índices de egresso, no primeiro semestre de 2018 (que corresponde ao lapso temporal de 2004-2017), a LPEC formou 48 egressos, dentre os quais 32 são mulheres e 16 são homens, dados que apontam um indicativo importante para esta pesquisa, pois, em que pese, as inúmeras barreiras que as mulheres do campo transpõem para finalizar a formação no ensino superior, que serão evidenciadas nos relatos, as mulheres do campo são a maioria entre os concluintes.

A LPEC é um curso vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e organiza-se na Fecampo, que se destaca por ser a primeira Faculdade de Educação do Campo do Brasil. Em termos de recursos humanos, atualmente possui 3 técnicos administrativos, com regimes de trabalhos diferenciados, dois trabalham 30 horas semanais e um cumpre 40 horas semanais. Quanto a qualificação destes profissionais, dois possuem nível superior e um está em fase de finalização da graduação.

Em relação ao corpo docente, a Fecampo possui 26 professores, dentre os quais 14 são mulheres e 12 homens. O regime de

¹⁰ Dados obtidos no 1º semestre de 2018.

trabalho destes profissionais é de dedicação exclusiva. Quanto a formação, o corpo docente apresenta uma composição multidisciplinar.

No que concerne a titulação do corpo docente, a LPEC possui um quadro de professores de alta qualificação, em sua maioria com vasta experiência profissional, de pesquisa e de ensino das populações e instituições e movimentos sociais do campo.

No movimento histórico de resistência e luta pela garantia de direitos das populações do campo a LPEC/UNIFESSPA vem construindo grandes capítulos da história da educação superior brasileira, com experiências educacionais que avançam sobre as cercas dos “latifúndios do saber”, democratizam o espaço da Universidade, transgredindo frontalmente com a lógica hegemônica, meritocrática, desigual da educação superior no Brasil.

Marcas do patriarcado e das assimetrias e desigualdades de gênero no processo de permanência das mulheres do campo da LPEC/UNIFESSPA

A partir do processo de expansão do ensino superior do campo vivenciado nas últimas décadas, as mulheres do campo estão adentrando cada vez mais as universidades públicas. Da roça, das águas ou das florestas elas se fazem presentes no ambiente acadêmico, desafiando inúmeras barreiras socioculturais que fazem da universidade um “não lugar” para elas.

Ao romper a barreira do acesso ao ensino superior e vivenciar as alegrias da aprovação no vestibular, as mulheres do campo assumem outros desafios para permanecer e concluir o tão sonhado curso superior.

Para Marucia Bardagi e Cláudio Hutz (2009) existe uma literatura variada sobre aos aspectos que dificultam a permanência dos estudantes no ensino superior e se constituem como fatores potenciais à evasão escolar. Dentre os mais frequentes os autores citados destacam: descontentamento com horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, mau relacionamento professor-aluno, pouca integração social à universidade, expectativas não correspondidas e falta de informações sobre o curso e profissão, mau desempenho acadêmico, reprovações e problemas financeiros.

Na análise minuciosa das entrevistas realizadas com as estudantes, foram identificados cinco elementos, que de forma desigual e combinada, configuram a complexa teia de relações envolvidas no processo de permanência das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, quais sejam: Recursos financeiros, Múltiplas Jornadas, Assimetrias, Desigualdades e Violências. Entretanto, neste artigo daremos ênfase aos elementos que revelam marcas do patriarcado e da violência de gênero na trajetória formativa destas mulheres.

Patriarcado e violência doméstica

A violência contra as mulheres de orientação patriarcal e sexista assume diversas formas e pode ser praticada por sujeitos distintos. A violência contra mulher pode ser definida como:

Todos os atos que por meio de ameaça, coação ou força infligem, na vida privada ou pública, sofrimentos físicos, sexuais ou psicológicos com a finalidade de intimidá-las, puni-las, humilhá-las, atingi-las na sua integridade física e na sua subjetividade (ALEMANY, 2009, p. 271).

O ambiente doméstico é um espaço de suma importância para a construção de relações harmônicas de gênero, por outro lado é o espaço em que as relações de violência e assimetria de gênero se materializam das formas mais desumanas e mantem-se naturalizadas e neutralizadas pela organização patriarcal.

Neste trabalho assumimos o termo “violência doméstica” para enfatizar as relações de assimetria de gênero que ocorrem entre pessoas que constituem laços familiares. Tal definição apoia-se na seguinte compreensão.

A violência por parceiro íntimo (VPI), muitas vezes nomeada como violência doméstica, é descrita pela OMS (Organização Mundial de Saúde) como aquela que ocorre em uma relação íntima, referindo-se a qualquer comportamento que cause danos físico, psicológico ou sexual àqueles que fazem parte da relação, e inclui os atos de agressão física, de abuso psicológico, sexual e outras formas de coação sexual, além dos vários comportamentos controladores (CONCEIÇÃO, 2016, p. 27-28).

Ressaltamos que independente do termo utilizado – violência por parceiro íntimo ou violência doméstica – ambos vinculam as experiências de violência a relações entre familiares e não ao *lôcus* em que ocorre a violência. Assim, estas podem ocorrer por sujeitos variados e em diversos ambientes, como o ambiente doméstico ou familiar e outros espaços físicos e sociais, independente da coabitação do casal ou do estabelecimento de uniões formais.

Uma das primeiras marcas de relações assimétricas entre gênero no ambiente doméstico, vivenciada pelas mulheres do campo participantes desta pesquisa, se materializa nas múltiplas jornadas assumidas, que trazem grandes dificuldades para conciliar responsabilidades familiares com a dinâmica de formação na LPEC/UNIFEPPA.

A responsabilização total da mulher sobre os cuidados domésticos, que se vê obrigada a conciliar estudo com todas as atividades de cuidado familiar sem perder a amorosidade é um aspecto que impacta diretamente na permanência da mulher do campo na LPEC/UNIFESSPA, uma vez que, torna-se um fardo extremamente pesado diante da dinâmica de estudos e deslocamento que muitas precisam passar diariamente para permanecer no curso.

Sobre as mulheres do campo, em especial as que possuem lotes e hortas, as tarefas domésticas são estendidas aos cuidados com o quintal, que na divisão sexual do trabalho na territorialidade camponesa, é uma parte da casa delegada aos cuidados femininos, fato que sobrecarrega ainda mais o trabalho feminino e dificulta a tarefa de conciliação entre estudos e cuidados familiares.

Nos relatos também podemos perceber a “pressão” masculina em relação a não realização das atividades domésticas pelas mulheres, materializada em forma de reclamações verbais, o que caracteriza um comportamento controlador, que visa culpabilizar a mulher por comportamentos que destoam do padrão patriarcal, ação que é uma das características do autoritarismo masculino frente aos comportamentos femininos.

Entre as histórias de vida há um caso emblemático com relação as amarras da dominação patriarcal, pela sucessão de mecanismos de dominação e opressão masculina em relação a mulher, que iniciou com a negação da necessidade da mulher em estudar, pois, já exercia a função social feminina (atividades domésticas e maternidade) e seguiu em diversos momentos do curso.

Uma semana antes de começar a aulas, começou os conflitos dentro de casa, porque, o esposo não queria, na época eu tinha só uma filha, o esposo não queria, e aí

eu mesmo assim bati o pé e vim. Na primeira semana da primeira etapa, teve uma viagem de campo (pausa) e nessa viagem de campo teria que passar uma semana fora viajado, pesquisando fora (pausa). E foi uns, dos momentos, que mais foi difícil para mim, porque, não pode levar o filho, tem que ir só a gente. E a minha filha estava com, aproximadamente, seis anos. E aí eu (pausa longa) fui para viagem, deixei ela, conversei com os professores até o último momento para deixar que eu a levasse, mas, devido um seguro de vida que tem que fazer eu não poderia levá-la. Mas, eu (pausa) conversei em casa “Ah não é para você ir, não é para você ir.”, e eu, teimei e fui. Em cima da hora eu a deixei com o coração partido e saí. E aí o pai dela falou que se eu fosse para essa viagem não era para eu voltar para casa (choro longo). Então eu peguei e fui assim mesmo eu (pausa longa) continuei, fiz a viagem, quando eu cheguei, ele não queria me deixar entrar em casa, porque ele disse que eu já tinha feito minha opção, que era deixar a minha filha, deixar a minha família para ir para um lugar que ele não sabia para onde eu estava, não sabia com quem que eu estava (G. N. S. S., *ativa*, 2015).

Neste relato há vários trechos que caracterizam a violência doméstica, realizada por meio da violência psicológica, que também está tipificada na Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2016, é caracterizada como:

Qualquer conduta que lhe cause danos emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua

intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação.

O relato evidencia o domínio de uma ideologia patriarcal que delega a mulher a responsabilidade pelo equilíbrio familiar, aquela que deve ter presença constante no ambiente doméstico, mesmo que, isto signifique a anulação de seus direitos à educação, lazer, convivência social.

A expectativa em relação à mulher como dona de casa, segundo Dobash e Dobash (*apud* CONCEIÇÃO, 2016, p. 45), figura como um dos motivos principais responsáveis pela violência doméstica. Além deste, estão: a possessão, o ciúme e a crença do direito de punir as suas mulheres por uma infração percebida e a importância que dão em exercer a posição de autoridade.

É necessário evidenciar também o sentimento de culpa que as mulheres sentem, especialmente, quando o laço de cuidado com a prole precisa ser reconstruído, mesmo que temporariamente, fato que é uma barreira gigantesca para as mulheres do campo em formação na LPEC/UNIFESSPA, especialmente, na primeira etapa de TEU, momento em que muitas delas, tem a primeira experiência de se ausentar do ambiente doméstico por tempo prolongado.

O que reflete a introjeção na mulher dos padrões patriarcais, que a responsabilizam totalmente pelos cuidados com os filhos e da casa, uma atitude que precisa ser repensada, e reconstruída a partir de relações de gênero mais igualitárias, como a responsabilização do casal pelos cuidados com a família.

A situação dominação e opressão vivenciada pela aluna G. N. s. s. foi agravada no decorrer do curso, especialmente quando um novo elemento surge.

Então, fui levando, fui levando, aí fiz a primeira etapa 2015. Na segunda etapa, a gente teve a greve. Aí não teve problema, porque eu não vim para sala. Mais já em 2016, já começou, novamente, o mesmo tormento, a mesma complicação. E aí, para completar, quando eu saí da etapa no mês de fevereiro, quando foi no mês de março, eu comecei a me sentir mal, fui no hospital, estava grávida. Aí que foi! Porque, ele disse que já estava com seis anos que eu não evitava e nunca tinha engravidado, agora que eu estava estudando, veio aparecer filho e isso e aquilo outro. Não sei! Teve pensamentos, maldosos. E aí, depois (pausa – choro longo) eu falei para ele que só tinha uma forma dele comprovar o que ele estava pensando, que era o exame de DNA. A primeira fase da faculdade foi muito difícil. Mais a fase pior foi na minha gravidez, porque, eu acho que a gente fica muito sensível, fica bastante vulnerável é quando a gente precisa de apoio que a gente não tem, fica pior ainda. Mas, tirei três regular no período de gestação. E aí assim, depois que meu filho nasceu, parece assim que, que o sol voltou a brilhar de novo [...]. Quando meu filho nasceu, dia doze de novembro de dois mil e dezesseis, quando ele foi para o hospital, para me levar, que a criança nasceu, ele chorou, porque o menino veio com o DNA impresso. Então, eu falei para ele, que se ele quisesse fazer algum exame, que ele estava livre para fazer, e aí, escorreu as lágrimas dos olhos dele, porque ele viu que ele tinha me julgado sem necessidade, por pura ignorância. Então, ele disse que não tinha necessidade, porque eu não precisava provar nada para ele, que foi um momento de raiva, e influência de outras pessoas que ficavam falando besteira” (G. N. S. S., *ativa*, 2015).

A desconfiança em relação a fidelidade da companheira, da paternidade da criança, que estava sendo gestada, são ações que

agridem frontalmente a autoestima e dignidade, além dos reflexos psicológicos e orgânicos que impactaram diretamente no período gestacional e na participação das atividades do curso.

Os processos de (re) existência construído pela aluna, em que pese todas as situações extremamente desagradáveis pelas quais passou, foi fundamental para a continuidade do curso, como é possível identificar em seu relato.

Eu posso dizer que, que hoje está maravilhoso a minha vida. Se eu tivesse desistido antes da minha família, hoje eu não, talvez eu não estaria do jeito que eu estou, porque hoje eu me sinto feliz. Porque eu estou conseguindo realizar minha conquista, e outra conquista maior, foi conseguir conciliar meu estudo com a minha família. Hoje ele já me dá é força para eu vir, para cá. Se eu tivesse desistido antes! (G. N. S. S., *ativa*, 2015).

A experiência de superação vivenciada pela estudante não é unanimidade, em vista os altos índices de divórcios e/ou dissociação de laços afetivos vivenciado pelas mulheres nos primeiros anos do curso. Apesar disso, entre as múltiplas funções assumidas e superando violências, as mulheres do campo que se desafiam na formação da LPEC/UNIFESSPA vêm construindo processos de (re) existências que desmobilizam as amarras patriarcais, que reconstroem a autonomia feminina, possibilita a reconstrução de projetos de vida e produz novas sociabilidade de gênero, especialmente no ambiente doméstico.

As mães na LPEC/UNIFESSPA: desafios, dilemas e (re)existências

Na seção anterior destacou-se as inúmeras dificuldades que estas mulheres-mães passam para conciliar estudos com atividades do-

místicas, em especial o cuidado com os filhos ao chegar em casa. Porém, a jornada no ensino superior se torna ainda mais difícil para as mulheres-mães de recém-nascidos ou crianças pequenas, dependentes de cuidados e que necessitam vivenciar integralmente o período de TEU.

Entres cuidados com os recém-nascidos, os textos acadêmicos, aulas, trabalhos e rotinas domésticas estas mulheres-mães relatam histórias repletas de sofrimento, medo, angústias, adoecimentos e silenciamentos.

Para as mulheres-mães que já concluíram a formação na LPEC/UNIFIFESSPA foram imensos os desafios para a realização de uma etapa de TEU, pois, concomitante com os cuidados com os filhos recém-nascidos, além da sobreposição de atividades, não puderam contar com auxílios financeiros como apoio à permanência no curso, muito menos espaços na universidade, destinado aos cuidados com as crianças.

Assim, as mulheres-mães que já concluíram o curso tiveram uma sobrecarga na luta pela permanência na educação superior, pois sem auxílio, sem apoio institucional, elas se desdobravam para cumprir em rotinas alucinantes e totalmente contrária aos cuidados com a saúde, próprios da condição em que se encontravam.

Olha a gente estuda manhã e tarde, agora tu imaginas qual é a dinâmica de uma mulher vir com uma criança com dois meses de idade, sem nenhuma condição, sem ninguém para cuidar, para te ajudar. Então eu tive, eu sofri muito, eu lavava as roupas do meu filho nos intervalos de duas horas entre as aulas, que é o mesmo intervalo que eu fazia comida para eu comer, quando eu terminar de comer, de engolir a comida e ia lavar uma

roupinha do meu filho, que esse tempo chuvoso tinha que lavar todo dia, quando eu via era hora de voltar, quantas vezes eu chegava na quitinete a roupa do meu filho tinha molhado toda, porque eu deixava e não tinha ninguém para tirar. Foi muito sofrido assim, porque na universidade não foi pensado um espaço para receber essas crianças do campo, entendeu, porque a gente chega mais a gente não chega só, a gente tem carga enorme, quantas mulheres tiveram que desisti do curso, porque não tem a mesma coragem que eu de trazer uma bebê recém-nascido para esse sofrimento, porque é um sofrimento pode pegar uma gripe, uma dengue em bebê de dois meses que está totalmente vulnerável em uma dinâmica dessas sofrida, de tu trazer ele dois períodos para universidade e passar oito horas na universidade (N. L. F. M., *egressa*).

Falta de auxílio para os cuidados com os recém-nascidos; rotinas intensas de aulas e estudos; deslocamentos em situações extremas de calor ou chuva, que trazem riscos diretos a saúde de mãe e filho; ausência de suporte familiar; este e outros fatores compõem um quadro de extrema vulnerabilidade das mulheres-mães do campo, que necessitam submeter seus filhos recém-nascidos à dinâmica intensa do TEU como única opção para continuar a formação no âmbito da educação superior.

Cabe ressaltar a existência de uma importante rede de solidariedade para as mulheres-mães de recém-nascidos e ou crianças pequenas, aquela construída entre os próprios estudantes e docentes do curso, e prestam um apoio fundamental para as mulheres-mães em formação, seja por meio do cuidado temporário com a criança seja por uma palavra de incentivo para a permanência no curso.

Mas eu destaco assim nesse percurso muito o apoio de professoras e professores, eles foram muito solidários com a gente (*referência a mulheres-mães*) quantas vezes deram carona sabe, estava chovendo me levou onde eu estava morando. Na época eu estava fazendo um artigo com uma professora, quantas vezes ela perguntou “tu conseguiu?” eu chorava e dizia “não consegui”, porque eu ficava assim com aquele peso de pensar será que ela acha que eu estou enrolando (N. L. F. M., *egressa*).

Em que pese o importante apoio das redes de solidariedade constituídas no curso e no âmbito familiar que servem de apoio das mulheres-mães na LPEC/UNIFESSPA, foi possível identificar nas narrativas situações de constrangimentos, que sobrecarregam a estrutura psicológica da mulheres-mães em formação.

Tu imaginas o que é também um professor trabalhar com duas crianças na sala e ela desconcentrava quando o bebê chorava, ela deixava explícita que estava incomodando e expressava “o que nós vamos fazer com esses bebês aqui?” Ai tu imagina como e a facada para a gente será que eu tenho que sair com ele da sala e deixar os outros estudar, então, quantas vezes eu me senti interferência e eu me senti que estava incomodando, porque tem um bebê que não está no espaço dele, que não está com a luz apagada, que não tá com o aconchego que ele precisava para dormir e ele tá incomodado, porque tá quente ou porque tá frio, um bebê de dois meses, depois um bebê de oito que eu trouxe de novo de oito meses depois, um bebê de um aninho e pouco (N. L. F. M., *egressa*).

A presença de bebês e/ou crianças pequenas nas salas de aula da LPEC/UNIFESSPA é algo bastante comum. Entretanto, nas narrativas foi possível identificar que é uma convivência, que em

algumas situações, geram sentimento de angústia e vergonha nas mulheres-mães, que constantemente sentem-se “incomodando” e/ou “atrapalhando” o andamento das aulas, especialmente, quando as crianças choram para sanar suas necessidades básicas ou demonstram inquietude, características próprias do desenvolvimento infantil.

As múltiplas jornadas assumidas por essas mulheres-mães, as submetem a situações psicológicas e físicas de grande risco à saúde, especialmente para as lactantes em TEU, uma vez que, além da pressão psicológica individual e dos familiares de ter que ser mãe e estudante exemplar, não possui tempo adequado para alimentação, de sono e de descanso, situações que geram adoecimento psicológico e/ou esgotamentos físicos.

Eu tive um esgotamento físico nesse período, que eu fiquei doente dentro de uma rede, que eu tive uma infecção de garganta, que eu não sabia como superar, porque eu estava com esgotamento enorme, uma sobrecarga enorme de estudo, de trabalho, de ter que lavar roupa, de ter que cuidar do meu filho, de ter que amamentar, porque amamentação ela requer um descanso, ela requer uma alimentação equilibrada com frutas, com caldo, com verduras, então, como que tu garante isso em uma é dinâmica tão frenética e, tão pesada com essa do intervalar (N. L. F. M., *egressa*).

Até aqui foram expostos diversos elementos que demonstram a complexidade de equilibrar a jornada acadêmica inerente a uma etapa de TEU com os cuidados com os filhos(as), o que nos leva a considerar que as mulheres-mães, que se desafiam a conciliar estes dois projetos de vida, precisam de tempos e espaços diferenciados para realizar sua formação.

E as IFES, especialmente, as que ofertam cursos majoritariamente formados por mulheres e mulheres-mães, precisam considerar estas especificidades e incorporá-las nos planejamentos de infraestrutura e de distribuição de recursos, bem como, na organização didático-pedagógica dos cursos de formação superior, para possibilitar uma formação mais humanizada.

Atualmente, a UNIFESSPA, acompanha um o movimento comum as IFES brasileiras, em que os programas federais de assistência estudantil voltados a permanência – como exemplo do PNAES – compreendem a vulnerabilidade dos estudantes de forma homogênea, baseando-se em critérios estritamente socioeconômicos, logo, critérios como gênero ainda estão longe de compor as pautas dos referidos programas.

Em que pese a ausência de políticas públicas específicas para o apoio da permanência das mulheres-mães, existem algumas estratégias, a nível de UNIFESSPA, que têm sido direcionadas ao público em questão, como exemplo: o auxílio creche e a atendimento domiciliar.

O auxílio creche, em que pese não ser direcionado as mulheres-mães, mas, aos estudantes “que tenham filhos ou a guarda legal de crianças com idade de zero a cinco anos na data da habilitação podendo ser deferido, de acordo com a análise da equipe de Assistentes Sociais da DAIE/PROEX, mais de um auxílio por núcleo familiar” (UNIFESSPA, 2017), é um suporte fundamental para as mulheres-mães, por ser um incremento financeiro, para cobrir gastos ligados aos cuidados de crianças, entre outras demandas.

Já o atendimento domiciliar que é direito assegurado previsto no regulamento de Ensino de Graduação da UNIFESSPA, instituído pela Resolução nº 8, de 21 de maio de 2014, dispõe no artigo nº 40 sobre o exercício domiciliar.

Art. 40 Será assegurado, conforme legislação em vigor, exercício domiciliar com vistas ao processo de ensino-aprendizagem, resguardada a qualidade do trabalho acadêmico: a) à aluna gestante que, por ordem médica, esteja impedida de frequentar as atividades acadêmicas; b) ao discente com afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições caracterizadas por incapacidade física, incompatível com a frequência normal às atividades acadêmicas; c) ao discente portador de necessidades educativas especiais, quando não for possível sua integração ao ambiente acadêmico (UNIFESSPA, 2014b, p. 11).

O exercício domiciliar é autorizado pela instituição mediante a autorização do(a) diretor(a) de cada faculdade, após apresentação de requerimento e laudo médico, apresentado até quinze dias da ocorrência do fato impeditivo. É um direito que não pode ser usado para algumas atividades curriculares, tais como: estágios curriculares, pré-internato, internato, práticas laboratoriais ou ambulatoriais, ou mesmo em atividades em que a execução não possa ocorrer fora do ambiente da UNIFESSPA.

No que tange a organização didático pedagógica para alunos em exercício domiciliar, a mesma legislação garante atendimento especial, conforme dispõe o artigo nº 41.

Art. 41 Para atender às especificidades do exercício domiciliar, os docentes elaborarão um programa especial de estudos a ser cumprido pelo discente, com a especificação de: I – conteúdos a serem estudados; II – metodologias a serem utilizadas; III – tarefas a cumprir; IV – critérios de avaliação; V – prazos para execução das tarefas (UNIFESSPA, 2014b, p. 11).

Entende-se que a organização didático-pedagógica prevista no regulamento tem uma perspectiva progressista, no que a compreensão de tempos e espaços diferenciados para os alunos em regime domiciliar, em especial, para as gestantes, posto que garante um programa especial de estudos, tendo em vista, a situação de impedimento de realização das atividades no ambiente acadêmico.

É necessário ressaltar, que a Fecampo tem realizado um processo de sensibilização e construído iniciativas para humanizar o atendimento domiciliar para as gestantes, mas, ainda são iniciativas primárias e pontuais, que acabam se constituindo como a justaposição das atividades e trabalhos que a estudante deveria cumprir caso estivesse em regime presencial.

Conclui-se que as estratégias de permanência, que atualmente atendem as mulheres do campo em formação na LPEC/ UNIFEPPA, são extremamente inferiores às demandas reais deste público. E resguardam a compreensão de que a maternidade e outras questões de gênero presentes na trajetória dessas mulheres são problemas individuais, quando devem ser tratados como um assunto coletivo, institucional.

A escassez e desarticulação das políticas e estratégias de permanência voltadas as mulheres-mães em formação na LPEC/ UNIFEPPA configura uma contradição e um grande desafio para o curso, especialmente, na perspectiva de construir uma educação transformadora e vinculada a realidade dos sujeitos do campo, como destaca a estudante em seu relato.

Como assim um curso assim diferente dos outros? A gente diz que ele é totalmente diferente, ele tem uma

perspectiva inovadora, uma perspectiva transformadora, mas, ele não tem esse olhar específico, de dizer assim: “olha tu tens outro tempo, tu relaxas, não tem!” Não teve para mim! Foi a mesma exigência com foi para os outros (N. L. F. M., *egressa*).

A universidade em sua configuração atual constitui-se como uma barreira de difícil transposição, pois, em sua organização institucional está alheia a situação das centenas de mulheres-mães do campo e a sucessão de dificuldades que esta precisam superar para ter acesso, garantir permanência e concluir o ensino superior.

Entendemos que um passo importante que possibilitará o avanço das políticas de assistência estudantil e na organização dos cursos superiores, encontra-se na compreensão de que fomentar condições de permanência às mulheres-mães não é um aspecto individual, restrito as mulheres, mais uma tarefa coletiva, institucional.

Socialmente, existe uma forte ideologia que associa as mulheres como “culpadas” quer seja da escolha pela maternidade que seja pelas diversas situações de violência a que são submetidas. De vítimas passam a ser culpadas por problemas sociais gestados em uma sociedade patriarcal, desigual e opressora.

Urge a necessidade de construção de relações igualitárias e humanas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres e todas as outras identidades de gênero presentes em nossa sociedade. Compreendemos que a educação é uma estratégia importante nesse processo, assim, tanto escolas, as universidades quanto os espaços de educação não formal tem responsabilidade nesse processo formativo de humanizar as relações entre gêneros.

Notas conclusivas

No processo de permanência das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA, as análises ressaltaram a existência de diversas relações de assimetria e desigualdade, que historicamente reproduzem a dominação e opressão das mulheres.

No âmbito familiar e comunitário as mulheres enfrentam variadas formas de violência decorrentes das posturas machistas de companheiros e/ou pessoas da comunidade, que de forma explícita ou velada agredem diretamente a integridade psicológica, moral e física; limitam autonomia de construir projetos; impõe múltiplas jornadas de trabalho que envolvem os cuidados com a família e a vivência de um processo formativo intenso.

No âmbito curricular é evidenciada o descompasso entre os tempos e espaço de formação construídos pela universidade e a realidade educacional das mulheres, especialmente, as mulheres-mães de recém-nascidos ou de filhos pequenos, que para equilibrar estes dos projetos de vida – maternidade e ensino superior – (re) existem a difícil tarefa de equilibrar cuidados com a prole e as atividades curriculares do curso; infraestrutura inadequada para a presença da infância na universidade; a esgotamentos físicos e psicológicos decorrentes da intensa jornada a que são submetidas durante um período delicado da amamentação; bem como, ao descompasso de políticas de assistência estudantis, que associam a vulnerabilidade apenas a aspectos socioeconômicos em detrimento aos diversos elementos sociais, culturais e econômicos, que historicamente negam e/ou dificultam, o acesso e a permanência ao ensino superior para as mulheres do campo.

Estas evidências que demarcam os ciclos formativos das mulheres do campo na LPEC/UNIFESSPA trazem elementos sig-

nificantes para compreender a importância e os desafios de fortalecer o debate sobre gênero nos cursos superiores, seja na organização curricular, seja na construção de políticas de assistência estudantil.

Um dos desafios é contribuir para o processo de desnaturalizar das relações seculares de dominação e opressão da figura feminina, que define papéis sociais hierárquicos e assimétricos entre homens e mulheres, e no ambiente acadêmico assume contornos específicos.

Outro desafio consiste em construir os currículos e as políticas públicas mediante a compreensão de que os históricos laços de subordinação da mulher na sociedade, implementam diversas limitações para o acesso e permanência desta ao ensino superior, que não podem ser tratados como problema individual, mas sim institucional.

Construir currículos e Políticas de Assistência Estudantil articuladas as especificidades de formação das mulheres do campo no Ensino Superior configura-se como um outro desafio para os cursos de formação de professores do campo, que perpassa pelo reconhecimento de que há centenas de mulheres submetidas a processos formativos desumanos e outras centenas as quais são negados inclusive o acesso à educação, bem como pelo compromisso com a construção de uma educação contra hegemônica.

O referencial teórico em articulação com as análises deste estudo evidenciaram uma das grandes contradições do patriarcado e seu histórico de dominação feminina é que, ao mesmo tempo, em que condena as mulheres a viver sobre a égide da dominação masculina, acende a chama das resistências, tendo em vista que estas mulheres têm construído estratégias de rompimento com a lógica patriarcal e desbravando caminhos, rumo a emancipação feminina.

Entre os muros das gigantes instituições do conhecimento, perfazem uma série de relações de assimetria de gênero que correspondem a mais antiga forma de submissão do humano, no lugar destinado ao exercício da intelectualidade é necessário exercer a humanidade, humanizar-se.

Em tempos temerosos que busquemos inspiração na transgressão e (re)existência protagonizada pelas mulheres do campo, para que individual e coletivamente possamos ser capazes de transgredir e (re) existir.

Referências

ALEMANY, Carme. Violências. In: HIRATA, Helena *et al.* *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 271-276.

ANJOS, Maura Pereira dos; SILVA, Maria Celia Vieira da; MOLINA, Mônica Castagna. Materialização da Licenciatura em Educação do Campo: reflexões a partir da UNIFESSPA. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, Maringa, p. 1825-1842, maio 2016.

BARBOSA, Roseane de Almeida. *A assistência aos estudantes da residência universitária da UFPB*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

BARDAGI, Marúcia Patta; HUTZ, Claudio Simon. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, Itatiba, n. 14, p. 95-105, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a10v14n1.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRAZ, Elisvânia Nunes; RIBEIRO, Nilsa Brito. A escrita de educandas do campo sobre sentidos da prática pedagógica em escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tocantinópolis, v. 3, n. 4, p. 1294-1315, set./dez. 2018.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2020.

CONCEIÇÃO, Thays Berger. *Assimetria e simetria de gênero na violência por parceiro íntimo em pesquisas realizadas no Brasil*. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173275/343737.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

FREITAS, Luis Carlos. Materialismo Histórico-Dialético: pontos e contrapontos. *Cadernos do ITERRA*, n. 14, p. 45-59, nov. 2007.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MEC. *O que é o REUNI?* Site do MEC, 25 mar. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Apresentação. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. *Licenciatura em Educação do Campo*: registros e reflexões a partir das experiências pilotos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 13-15. Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5.

SÁ, Laís Mourão. *Terra, território, territorialidade no modo de vida e na identidade cultural camponesa*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. *Ontogênese e Filogênese do Gênero*. [S. l.]: [s.n.], 2001. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/imagens/f759ontogenesedogeneroHELEIETHSAFFIOTI.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

UNIFESSPA. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Marabá: [s.n.], 2014a. Disponível em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/imagens/arquivos/PPC-EDUCAO-DO-CAMPO_2014.pdf>. Acesso em: 21 janeiro 2020.

UNIFESSPA. *Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará*. Marabá: [s.n.], 2014b. Disponível em: <https://proeg.unifesspa.edu.br/images/conteudo/proeg/Regul_de_Graduacao_RESOL_N_008_DE_20_DE_MAIO_DE_2014.pdf>. Acesso em: 21 janeiro 2020.

UNIFESSPA. *Edital PROEX Nº 015/2017*. Marabá: [s.n.], 2017. Disponível em: <<https://proex.unifesspa.edu.br/editais/63-editais-2017/501-edital-015-2017-perman%C3%A2ncia-intevalar.html>>. Acesso em: 17 janeiro 2020.

Distanciamentos e permanências das mulheres rurais na educação: problematizando as relações de gênero em trajetórias de alunas da EJA-Campo

Shana Sampaio Sieber
Lorena Lima de Moraes

Introdução

O presente texto propõe uma reflexão sobre as dificuldades das mulheres rurais no que se refere ao acesso à educação, tomando como objeto de análise as trajetórias de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA CAMPO), que pararam de estudar em alguma fase de suas vidas, ou não iniciaram os estudos na idade própria. Nesse sentido, pretende-se identificar os motivos que levaram essas mulheres a interromper seus estudos durante a infância e adolescência, retornando ao ambiente escolar através da EJA.

A EJA é marcada por uma forte presença de mulheres na atualidade e desenvolve-se enquanto espaço que reflete as desigualdades de gênero, já que explicita o abandono dos estudos por muitas mulheres ao longo de suas vidas, por diversos motivos. Por outro lado, a EJA pode ser percebida como estratégia de em-

poderamento, ao proporcionar processos de transformações de realidades muitas vezes opressoras, através da elevação da escolaridade e de territórios de socialização para as mulheres (VIGANO; LAFFIN, 2016).

A fim de refletir sobre a interrupção dos estudos e o retorno ao sistema educacional através da EJA pelas mulheres rurais, realizamos três entrevistas semiestruturadas e tivemos como interlocutoras mulheres provenientes da zona rural de Triunfo-PE. O município pernambucano está situado na região semiárida e faz parte do território do Sertão do Pajeú. Trata-se de um município de pequeno porte, totalizando 15.221 habitantes¹, sendo 47,06% da população residente da zona rural².

Por mulheres rurais compreendemos as mulheres que vivem no meio rural (ou no campo) e que possuem as diversas ocupações, identidades e modos de vida: agricultoras, donas de casa, mães, artesãs, professoras, comerciantes, estudantes, ribeirinhas, posseiras, boias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem terra, assentadas, indígenas, quilombolas, descendentes de colonos europeus, etc. São mulheres que distantes das grandes cidades compõem a diversidade do nosso país.

No campo, as mulheres rurais (trabalhadoras da agricultura) tiveram uma importante trajetória na luta por reconhecimento profissional e visibilidade, enquanto trabalhadoras rurais capazes de constituírem-se como classe e reafirmarem uma identidade, a fim de produzir força política nos espaços públicos, econômicos e sociais, na garantia direitos trabalhistas e previdenciários.

¹ Ver mais em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/triunfo/panorama>.

² Ver mais em <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=26>.

O movimento intitulado Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – Sertão Central (MMTR-SC) surgiu em 1982 enquanto um dos primeiros movimentos sociais composto por mulheres rurais, abarcando mulheres de vários municípios, dentre eles o município pernambucano de Triunfo. No entanto, nem todas as mulheres se identificam a partir da terminologia “trabalhadora rural”, fazendo-nos referir às mulheres da nossa pesquisa como mulheres rurais, para fazer alusão ao modo e ao meio devida nos quais estão inseridas.

Os dados analisados neste texto dialogam com outro artigo³ que aborda a primeira etapa da pesquisa que contou com dois grupos focais compostos por estudantes da EJA CAMPO e da EJA SEDE-EMEJA do município de Triunfo, que teve como objetivo investigar como as relações de gênero interferem no acesso à educação, a partir de relatos provenientes das dinâmicas de grupos formados por mulheres e homens. Destes grupos focais, contamos com a disponibilidade de três estudantes que colaboraram com a pesquisa (em sua segunda etapa) como informantes, a partir da participação em entrevistas semiestruturadas, com a finalidade de aprofundarmos algumas questões pontuais e nos aproximar das realidades das mulheres rurais que hoje frequentam a EJA CAMPO.

Nesse caminho, através das entrevistas e dos grupos focais, identificamos fatores-chave vivenciados pelas mulheres rurais, estudantes da EJA, no acesso à educação, através das seguintes perguntas geradoras: *Por que você parou de estudar? Por que escolheu a EJA? O que poderia ter evitado a sua saída da escola? O que fez você voltar a estudar?* O grupo focal foi essencial para a introdução de

3 Ver Sieber, Funari e Moraes (2019).

nossas provocações, onde problematizamos as relações de gênero no acesso à educação de estudantes da EJA; já as entrevistas, nos ajudaram a compreender de forma mais próxima essas realidades, identificar as razões que levam as mulheres a interromperem seus estudos durante a infância e a adolescência, retornando à educação através da EJA.

Da educação rural à educação do campo: uma breve contextualização

A educação de jovens e adultos no Brasil surge no enfrentamento à questão do analfabetismo (BEISIEGEL, 2010), evidenciado por meio de censos demográficos que se limitavam às informações das condições de alfabetização da população, especialmente no período da década de 1940, sem uma política definida de educação escolar (MELO; THOMÉ, 2018). O fato de permanecer mais acentuado no meio rural, o analfabetismo acabou sendo uma evidência do que aconteceu na educação rural, e já em suas origens no Brasil, no século XIX, aponta para uma trajetória marcada por projetos de modernização do campo, que desde a década de 1930 foi orientada pelo modo de vida urbano de forma descontextualizada com as peculiaridades, saberes e valores do meio rural (RANGEL; CARMO, 2011).

Não por acaso, a educação rural no Brasil se desenvolveu em associação à expansão da assistência técnica e extensão rural (ATER), a partir do interesse das elites, no desempenho econômico exigido pelo setor agrícola na conjuntura política (e internacional) após o movimento de 1930, do pós-guerra. Dessa forma, construía-se uma ATER baseada no modelo norte-americano, impulsionada pelas metas de governo do presidente Juscelino

Kubitschek, com foco na industrialização e na abertura aos capitais estrangeiros, enquanto estratégia de desenvolvimento do setor agrícola para fugir do “atraso” rural (FONSECA, 1985).

Os problemas ainda estavam por vir. As famílias de agricultoras/es que, frequentemente, se viam encorajadas a trocar suas terras no campo por subempregos nas periferias das cidades, conviviam com a precariedade estrutural e pedagógica da maioria das escolas rurais: classes multisseriadas que ofereciam condições precárias de estudo; fragilidade da formação de professoras/es e acúmulo de funções, assumindo vários níveis escolares numa mesma turma; calendários e currículos orientados pelas necessidades urbanas; precariedade de recursos e de instalações físicas; material descontextualizado com o mundo rural; e, ainda, problemas relacionados ao acesso, locomoção e transporte escolar (RANGEL; CARMO, 2011).

A literatura demonstra que o ensino rural que se estabeleceu no Brasil se desenvolveu com base em uma “prática discursiva urbanizadora da educação rural”, ou seja, a partir de um modelo de escola dos centros urbanos (RANGEL; CARMO, 2011), capaz de reproduzir uma “educação domesticadora do ‘homem’ do campo”, enquanto pressuposto do possível desaparecimento da sociedade rural (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011).

A década de 40 do último século é referencial para o que se tem de evidências sobre o vínculo entre as propostas da educação rural e a educação de adultos, tendo a questão do analfabetismo como chave de articulação, já que representou historicamente uma forte relação com o meio rural (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2011). Mediante a perspectiva da *educação do campo* há um esforço de superação da *educação rural*, através de uma nova compreensão capaz de trazer à educação no meio rural uma prática

mais contextualizada, reconhecendo e valorizando os sujeitos, suas peculiaridades, experiências, interesses, expectativas sociais e saberes (RANGEL; CARMO, 2011).

Há um acúmulo de práticas, relações e embates que fundamentaram a construção de um novo conceito para a educação no mundo rural entre as duas últimas décadas: o da Educação do Campo. Um conceito próprio deste tempo histórico que não está fechado, mas precisa ser compreendido de forma contextualizada com o seu surgimento e em suas contradições: na dinâmica específica da realidade que envolve os sujeitos sociais do campo (CALDART, 2008).

É neste sentido que reivindica-se uma Educação do Campo que nasceu a partir da mobilização de movimentos sociais, das lutas do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, das lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas, por uma política educacional contextualizada e pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária; para que as comunidades camponesas não perdessem suas escolas, suas experiências de educação, seu território e sua identidade (CALDART, 2008).

Considerando a Educação do Campo como uma prática social que não se finda em si mesma, dialoga e se confronta com as contradições sociais, segundo Caldart (2012), ela deve ser pensada e trabalhada na sua materialidade de origem, na tríade “Campo – Política Pública – Educação”, estabelecendo uma relação tensa entre esses termos, que traz o “campo” como primeiro termo da tríade, enquanto campo real das lutas sociais, da luta pela terra e pelo trabalho (CALDART, 2012).

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência,

quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263).

Roseli Caldart (2012) afirma ainda que a Educação do Campo se volta ao conjunto das trabalhadoras e trabalhadores do campo, camponesas, camponeses e povos tradicionais (quilombolas, indígenas, pescadoras e pescadores artesanais, etc.) reconhecendo o “campo” enquanto conceito histórico e político proveniente do campesinato. Neste sentido, pretende-se superar a expressão “meio rural”⁴ através de uma Educação do Campo que vai além do “para” e do “com”, se estabelecendo como “dos” camponeses.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, sobretudo, no campo, as práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais apontam para uma perspectiva de EJA que extrapola o processo de escolarização, destacando os diversos saberes da população do campo, adquiridos ao longo de suas vidas, seja através de experiências laborais, seja através dos modos de vida e acúmulos culturais, sem que a educação escolar seja desconsiderada enquanto espaço privilegiado de conhecimento sistematizado e produzido pela humanidade (ARAÚJO, 2012).

No entanto, as práticas da EJA no Brasil são marcadas pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas desde os seus primórdios e pelo descaso governa-

4 Ainda que concordamos com a definição de Educação do Campo, defendida por Roseli Caldart – a partir da distinção sobre “campo” e “meio rural” – permanecemos utilizando a categoria “mulheres rurais”, uma vez que as mulheres do Sertão do Pajeú, território onde a pesquisa foi realizada, não se identificam com a categoria “camponesa”.

mental (FURTADO, 2009). No âmbito da Educação do Campo, o abandono e o descaso por parte do Estado são ainda mais fortes, concebidos como ações de natureza compensatória, incapazes de darem conta do enfrentamento à questão do analfabetismo no país, sendo mais significativo na região Nordeste. A precariedade da escola do campo se manifesta em resultados pedagógicos insuficientes e altos índices de evasão, responsáveis em boa parte pelo contingente de pessoas jovens e adultas fora da escola e ainda, não alfabetizadas (FURTADO, 2009).

Se no Brasil, a ampliação do acesso à educação se materializa em resultados positivos para as mulheres ao longo do tempo, por outro lado, suas trajetórias de impedimento ou “não acesso” fazem delas um público representativo da EJA (SOUZA; FONSECA, 2008). Desde a década de 1990, o esforço internacional voltado para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação do Campo acabou contribuindo para as discussões de gênero no âmbito da EJA, graças às Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), que tiveram como referência a V Conferência realizada em Hamburgo, em 1997, destacando novos compromissos dos sistemas educacionais, a partir do empoderamento das mulheres, frente aos obstáculos vividos por elas no acesso à educação (BRASIL, 2012; SOUZA; FONSECA, 2008).

Nesta Conferência, entre os diversos pontos prioritários, destacamos o tema de estudo IV que versa sobre “Aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres”; e, ressalta a igualdade e equidade de oportunidades em todos os aspectos ligados à educação, como solução dos problemas enfrentados pela humanidade, e, sobretudo, pelas mulheres excluídas de tomadas de decisões no seio familiar, comunidade e sociedade em geral (SIEBER; FUNARI; MORAES, 2019).

É válido ressaltar brevemente a diferença entre igualdade e equidade, uma vez que a igualdade é o sistema legal que toma mulheres e homens iguais em direitos e deveres e, diante da Constituição de 1988, significou uma emancipação civil para todas as brasileiras. No entanto, equidade remete à ideia de justiça, à igualdade de oportunidades levando em consideração as desigualdades sociais, econômicas, políticas, regionais, etc. e, no que tange à equidade de gênero, veremos ainda, como estamos distantes de uma educação justa, sobretudo, para as mulheres rurais.

A fim de entendermos os motivos do abandono e do retorno para o sistema educacional, se faz necessário conhecer com mais profundidade a dinâmica familiar e comunitária das mulheres e considerar os diversos âmbitos da vida cotidiana.

Mulheres rurais da EJA no município de Triunfo (PE): casos de resistência e empoderamento

As mulheres, que por muito tempo foram consideradas sujeitos marginalizados em nossa sociedade, adquiriram direitos, participação social e política muito recentemente, e ainda permanecem em luta para alcançar igualdade de oportunidades nos mais diversos espaços, sobretudo, no que tange os espaços escolares. No campo, as mulheres rurais, assim mesmo no plural, trazem em sua diversidade (de etnia, cor, local de moradia, número de filhos, ocupação) uma pluralidade de experiências que as distanciam ou as expulsam da escola.

Dentre as alunas que colaboraram com a nossa pesquisa, nos contando as suas histórias, temos: i) Maria Auxiliadora⁵, 49 anos,

5 A fim de manter a confidencialidade das histórias de vida das nossas entrevistadas, substituímos os seus nomes por nomes fictícios, e ocultamos os nomes de suas comunidades rurais.

quilombola, agricultora, viúva com cinco filhos e uma experiência de vida e conjugal muito sofrida, que sempre dificultou o caminho educacional; ii) Maria das Dores, 37 anos, casada, tem três filhos; cabeleireira, empregada doméstica, agricultora, relata alcoolismo do marido, e; iii) Maria Lúcia, 35 anos, três filhos, casada, dona de casa e cuidadora de idosos, frequenta a EJA junto com seu marido. Todas as entrevistadas moram em comunidades rurais, distantes do centro urbano de Triunfo e pararam de estudar na quarta série, constituindo um período de ensino marcante no campo, representativo da expulsão escolar.

De acordo com Miguel Arroyo (2006) para se repensar o papel da EJA no sistema educacional, devemos nos perguntar quem são as/os jovens e adultas/os que frequentam esta modalidade de ensino, antes mesmo de qualquer outro questionamento sobre a formatação da modalidade em si. Em concordância com este apontamento, sentimos a necessidade de realizar entrevistas para extrapolarmos as informações adquiridas através dos grupos focais, ainda que estes tenham nos direcionado para questões que estruturam as relações sociais e as dificuldades da vida no campo.

As dificuldades das mulheres se revelam nas discussões proferidas em sala de aula, revelando distanciamentos e permanências resultantes de relações de gênero opressoras, da injusta divisão sexual do trabalho; dos problemas envolvendo a mobilidade no campo e a necessidade de trabalhar desde criança, dificultando o acesso e o retorno aos estudos através da EJA (SIEBER; FUNARI; MORAES, 2019).

A questão do trabalho se configura como uma dimensão importante no contexto da Educação de Jovens e Adultos, evi-

Utilizamos o antenome “Maria” por ser representativo de muitas mulheres que conhecemos no sertão pernambucano.

denciando-se como um dos indicadores de expulsão escolar, limitando muito mais do que incentivando, decorrente de uma dificuldade na conciliação das atividades (SIEBER; FUNARI; MORAES, 2019). Assim, *“escolher entre trabalho e estudo”* foi o dilema do passado de muitas alunas e alunos, jovens e adultas/os estudantes, que representam a EJA na sua “função equalizadora” e tiveram uma interrupção forçada dos estudos.

Nesse sentido, a oportunidade da EJA, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), deve ser exaltada como uma reparação corretiva de estruturas arcaicas e segregacionistas, capaz de possibilitar novas inserções no mundo do trabalho e na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000).

Conforme nos aproximamos mais da realidade das estudantes, compreendemos que a “expulsão escolar” (FREIRE, 1995) parece ser causada por uma estrutura de sociedade, que cria uma série de impasses e dificuldades, que se acirra ainda mais para as mulheres. Historicamente, elas são responsabilizadas pelo trabalho reprodutivo, doméstico e de cuidado, subordinadas ao espaço privado e excluídas do espaço público (PERROT, 2007). Neste sentido, a fala de uma das alunas é emblemática e reforça esta discussão, na medida em que ressalta o casamento como impeditivo à sua ascensão profissional e autonomia, enquanto obstáculo para o acesso à educação:

Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar. [...] Eu caçava alternativa de todo lado, pra ver se eu voltava a estudar e não achava, aí depois quando eu me separei, oxe, foi a coisa mais fácil do mundo eu voltar a estudar. E tenho um filho pequeno. Eu tô aqui, mas eu tô pagando uma pessoa pra ficar com meu filho em

casa. Creche tem durante o dia, né. Mas e à noite, pra quem trabalha? Quem trabalha tem que vir à noite. (...) Se eu não tivesse casado, eu tinha terminado. Se eu não tivesse casado eu já tinha feito quatro faculdades (MARIA APARECIDA, grupo focal)⁶.

A perspectiva da divisão sexual do trabalho, compreendida enquanto forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo (KERGOAT, 2009), baseada na separação e hierarquização entre o trabalho feminino e masculino, nos ajuda a refletir sobre o depoimento da aluna. Às mulheres a ocupação é orientada estritamente para a esfera privada, na responsabilização pela reprodução da vida e pelos cuidados com crianças, idosas/os e pessoas com deficiência, trabalho este que garante a sustentabilidade da vida, porém, não é reconhecido, tampouco, valorizado numa sociedade capitalista que visa o lucro, como principal interesse. Já o espaço público sempre esteve assegurado aos homens, através do trabalho produtivo, que garante retorno financeiro além de reconhecimento social, proporciona a ocupação de posições privilegiadas, de poder e de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Ainda que, o conceito de divisão sexual do trabalho reflita sobre papéis e espaços onde podem transitar mulheres e homens de acordo com as construções sociais de gênero, sabemos que as mulheres, principalmente, as mulheres rurais, atuam em diferentes espaços, porém, seu trabalho nem sempre é reconhecido.

As sobrecarregadas jornadas de trabalho experienciadas pelas mulheres rurais se expressam na fala abaixo da aluna, identificando os trabalhos produtivos e reprodutivos que ela executa em

6 Ver mais em Sieber; Funari e Moraes (2019).

sua rotina, listados a seguir: 1) o trabalho na roça; 2) o trabalho de cabeleireira; 3) o trabalho doméstico não remunerado em sua casa, na casa da mãe e na casa do vizinho; 4) o trabalho doméstico remunerado; 5) o trabalho de cuidado com filhos e com a mãe; e 6) a escola.

Eu trabalho na roça, e com cabelo. E trabalho na casa de um senhor também de quinze em quinze dias. Eu cuido de uma casa também ali na frente. Todo dia eu vou. O dono morreu e eu fico por conta lá, do sítio e da casa. Só zelo do que já tem. Quando eu não vou na parte da manhã, eu vou na da tarde. [...] E trabalho. Trabalho o dia todinho, eu levanto às vezes antes das seis, né, que ele sai pra escola, ele e a menina, sai pra escola e eu já fico limpando casa, lavando louça, já saio de casa e deixo tudo cuidadinho em casa. Aí passo aqui na casa de mãe, fico um tempinho mais ela, aí vou pro meu serviço ali, aí passo o dia quase todo, aí volto, almoço, e quando eu chego em casa à tardinha eu vou só fazer a janta, tomar banho e ir pra escola. E arrumo o cabelo fora, a cada quinze dias eu vou fazer faxina em outra casa lá, e o povo diz, mas tu dá conta? Oxente, eu dou, e no sábado ainda faço faxina aqui na casa de mãe (MARIA DAS DORES, entrevista).

Para as mulheres que vivem sobrecarregadas em jornadas de trabalho – no trabalho produtivo e/ou reprodutivo e de cuidados –, as desigualdades de gênero se expressam de forma violenta se refletindo na garantia de ampla cidadania, ditando o que elas devem ou não fazer. A “proibição de saber” que historicamente lhes foi herdada, se manifesta a partir da noção de que o saber é o contrário da feminilidade, e está relacionado ao apanágio de Deus e do Homem enquanto representante sobre a terra (PERROT, 2007).

O fato é que às mulheres rurais, diante da forma de como se estruturou o campesinato, tendo a família como base para a sua reprodução social, lhe restou o trabalho, seja ele reprodutivo ou produtivo. E o corpo das mulheres rurais é o principal meio de produção, seja na reprodução biológica da vida, seja em sua sustentabilidade através da alimentação e dos cuidados, seja, no trabalho produtivo nos quintais, que se confunde com os afazeres domésticos, seja no seu trabalho invisibilizado no roçado.

Assim, os corpos das mulheres sobrecarregados com tantos afazeres, estes realizados muitas vezes de forma simultânea, já cumpriam o seu papel social, o que tornava a busca por conhecimento algo distante e quase impossível. Michelle Perrot (2007) afirma que as mulheres camponesas sempre estiveram imersas na hierarquia de sociedades patriarcais, se fundindo com a família, com os trabalhos e a vida no campo: uma vida regrada pela família e os ritmos do campo, em uma rígida divisão de papéis, tarefas e espaços.

PESQUISADORA: E antes de você entrar na EJA, você tinha estudado até que série quando você parou de estudar?

MARIA AUXILIADORA (entrevista): Quarta série. Porque na época era em Triunfo quando eu terminei, aí era difícil. O pai da gente não deixava. Só tinha em Triunfo. Eu louca pra estudar e pai, não, não deixo não, ir pra Triunfo, não. [...] Porque assim, não tinha casa pra gente ficar, não tinha como a gente pagar um transporte, nem o estudo, né. [...] Ele dizia que não dava certo não, ficar na rua, não. Não sei porquê. O negócio dele era a gente ir pra roça trabalhar. Mas o negócio era na roça porque a gente trabalhava muito na roça. [...] E longe. Pra gente ir pra essa escola, a gente tem que ir lá pra perto de Jericó, pronto, a gente ia pra perto de Jericó trabalhar

lá, quando vinha de tarde trazer lenha na cabeça, já pra cozinhar o feijão, já pra levar no outro dia, era desse jeito pra ir pra escola, se quisesse ir pra escola, não era? O pai da gente não dava uma força a gente. Se quisesse ir pra escola tinha que ir pra roça primeiro, cuidar de animais, botava na cabeça, moer milho.

Nos grupos focais, as expressões das alunas do campo demonstram as dificuldades vividas pelas mulheres rurais diante das diferenciações dos papéis de gênero e da divisão sexual do trabalho, através da desvalorização dos diferentes tipos de trabalho realizado pelas mulheres (KERGOAT, 2009) e, sobretudo, o impedimento da permanência escolar, no acesso ao conhecimento. As desigualdades de relações de gênero identificadas como “problema familiar” nas discussões em grupo junto às alunas e aos alunos da EJA CAMPO, se manifestam diante de um machismo estrutural, enquanto consequência da cultura patriarcal⁷, que gera distintas condições de acesso à educação para mulheres e homens.

Maria Sebastiana, aluna da EJA CAMPO (grupo focal), relatou que ela e sua irmã gostariam de estudar, porém, seu pai as impedia: “ele não deixava de jeito nenhum. Aí nós fizemos uma guerra em casa”. E diante dos conflitos e negociações, elas conseguiram que pelo menos uma fosse para a escola e hoje a irmã se encontra formada e é professora. Na negociação, a ela restou a roça e as tarefas domésticas.

Podemos perceber as tentativas de reconfigurações e ressignificações das relações de gênero assumidas pelas mulheres no âm-

7 Entendendo patriarcado como um conceito que remete a um conjunto de atitudes coletivas e individuais que reproduz o “sexismo”, o “machismo”, a “dominação masculina” e a “opressão das mulheres”, não necessariamente definido enquanto um sistema que se reduz a si mesmo e a-histórico (MORAES, 2016), corroboramos com as definições de Saffioti (2015) ao compreender que o patriarcado não abrange apenas a família, atravessando a sociedade como um todo em permanente transformação.

bito familiar, resultando na busca pelo acesso e/ou permanência de algumas mulheres no sistema educacional (BASTOS; EITERER, 2017; SIEBER; FUNARI; MORAES, 2019). No entanto, para algumas mulheres o casamento serviu como alternativa para a libertação da opressão dos seus pais, já para outras era a chave da violência.

E mãe, mãe fazia o possível sabe, mas já pai era, ave maria, era mais rígido. Ela queria... o que é que tem ela ir? Estudar podia ser alguma coisa, né, no futuro. Mas que futuro tem? Agora namorar que era bom ninguém podia, ir numa festa piorou... não, só trabalho, trabalho, trabalho. Acho que foi por isso que eu casei cedo. Aí foi pior. O pior foi isso. Ter casado cedo. Marido ruim danado, ave maria! Quase todo ano um filho. Aí, tá vendo o que é tudo seguido, um de 22, outro 24, outro 26, é um 28, é um 29 (anos), é assim, é escadinha, hómi. [...] era violento demais (MARIA AUXILIADORA, entrevista).

A divisão sexual do trabalho e a destinação do trabalho reprodutivo às mulheres rurais se manifesta como uma injustiça de gênero, onde muitas vezes é permeada pela violência. São casos de violência física, sexual e psicológica, voltadas para elas e para as/os filhas/os, principalmente as meninas, que significam a ruptura de qualquer forma de integridade, seja ela física, moral, psíquica e sexual (SAFFIOTI, 2015). Neste sentido, podemos indicar que em alguns casos a violência pode ser um dos fatores da expulsão escolar experienciada pelas mulheres.

Através do depoimento da Maria das Dores, confirma-se a afirmativa que a (injusta) divisão sexual do trabalho se manifesta de maneira violenta para as mulheres, sobrecarregando-as com diversas responsabilidades e impedindo-as que participem dos

espaços públicos, ou pelo menos, criando todos os mecanismos para que o acesso se torne mais penoso. Neste caso, além do marido não incentivar sua esposa a frequentar a escola, nem assumir a responsabilidade na criação da filha, ele não era passível de confiança. Assim, o medo da violência física ou sexual voltada à criança, fez com que a aluna da EJA levasse a filha para a escola durante grande parte do seu ciclo escolar, para que fosse possível a sua permanência na escola. Esta é a realidade de muitas mulheres rurais que afrontam toda uma estrutura fortemente construída para impedir que elas acessem os espaços escolares, porém, é na simultaneidade das atividades (cuidado com a filha e formação educacional) que elas tentam alcançar seus objetivos, que nem sempre conseguem.

PESQUISADORA: *E ele [o marido] nunca te impediu ou trouxe alguma dificuldade pra você estudar?*

MARIA DAS DORES (entrevista): Já trouxe sim, porque quando eu comecei, ele dizia que não tinha futuro, que aquilo não tinha futuro, e eu dizia pois eu vou, você não vai empatar, até hoje mói, mas eu nem ligo... Quando ele vê eu me arrumando, vê eu com a farda, (pergunta) pra onde é que tu vais? Tu não sabes não, pra onde é que eu vou não? É desse jeito. Mas eu não desisto. Desistir ficou pros fracos, né? Ah, ficou de cara feia, resmungava, ele é alcoólatra né, aí fica moendo, eu nem ligo, me arrumo, vou, ele fica em casa... No começo eu levava a menina toda vez, no começo ela ia comigo, ela foi o ano todinho, ela estudava de manhã quando tinha aquele “Mais educação”, ficava o dia todinho, chegava cansada, mas ela ia comigo. Eu dizia, não deixo em casa mais ele quando ele estava em casa, esse povo que bebe, né... Levava todo dia... mas agora não. Agora ela já tá mocinha e Danilo (filho) também fica em casa. Às vezes

Danilo passa o dia na cidade, na casa da minha irmã. Agora ela fica mais ele... mas antes ela ia. Levava o deverzinho dela pra fazer na escola.

Os estudos de Bastos e Eiterer (2017) revelam que nos casos em que as mães ou responsáveis por crianças pequenas não tiveram apoio de outro adulto (parente ou companheiro), a permanência escolar ficava muito mais difícil. Nesse sentido, a decisão de voltar a estudar tomada pelas mulheres não é simples; envolve uma complexidade de fatores, realidades e histórias de vidas distintas, tendo como convergência a resistência das mulheres diante de situações de opressão oriundas de valores patriarcais ainda presentes nas sociedades capitalistas e contemporâneas (WALBY, 1990; SAFFIOTI, 2015; MORAES, 2016).

Além das dificuldades vividas pelas mulheres rurais no acesso à escola que perpassam pela desigualdade de gênero, valores patriarcais e ausência de equidade, as mulheres relataram a questão da locomoção e do transporte, como mais um fator que provoca a “expulsão escolar”. Se temos um sério problema de mobilidade na maioria das cidades brasileiras provocado pelos baixos investimentos e pela má qualidade do transporte público, na zona rural este fenômeno é ainda mais agravado, devido à falta de pavimentação nas estradas, caminhos que perpassam por riachos, matas, áreas alagadas, além da distância e falta de transporte.

PESQUISADORA: *E por que você parou de estudar?*

MARIA DAS DORES (entrevista): Porque não tinha carro naquela época. E era longe pra ir. Aí eu preferia a roça do que ir pra escola. [...] Aí quando eu terminei a quarta série lá, tinha em Milton Pessoa ou Triunfo. Era todo mundo a pé, quem quisesse ir, era a pé. [...] Não era fácil, não. A gente andava com os cadernos numa bolsa de

arroz ou de açúcar. Era! E hoje é carro na porta, o carro pega na porta e te deixa, né, vem e volta, e tem muitos que ainda não querem ir. Eu ia a pé e tinha dois riachos onde eu passava, aquele riacho carregou muita sandália minha. [...] E naquele tempo era inverno bom, botava enchente. Eu ficava um tempão lá. [...] E se carregasse, minha filha, ia deixar longe porque descia com força a água. Mas da vez que caía, chegava toda melada na escola de lama... E longe... tinha vez que eu ia sozinha.

PESQUISADORA: *E antes de você entrar na EJA você tinha estudado até que série quando você parou de estudar?*

MARIA AUXILIADORA (entrevista): Quarta série. Porque na época era em Triunfo quando eu terminei, aí era difícil. O pai da gente não deixava. Só tinha em Triunfo. Eu louca pra estudar e pai, não, não deixo não ir pra Triunfo, não.

PESQUISADORA: *E qual o motivo maior que você acha que os seus pais não deixavam?*

MARIA AUXILIADORA (entrevista): É esse motivo mesmo... Que é a falta de transporte, e não tinha aonde a gente ficar... aí nas casas ele dizia que não dava certo, era aquele moído todo... [...] Ele dizia que não dava certo não ficar na rua, não. Não sei porque. O negócio dele era a gente ir pra roça trabalhar.

Percebemos que a roça era a alternativa para crianças e jovens em detrimento das oportunidades e condições para continuar os estudos. O trajeto até a escola era tão penoso que algumas mulheres sequer faziam questão de estudar, já outras, lamentavam as limitações estruturais decorrente do descaso do poder público associado ao controle paterno⁸. Essas questões acabam sendo li-

⁸ É fato que as péssimas condições de locomoção na zona rural são sentidas por mulheres e homens, porém, em Sieber, Funari e Moraes (2019) podemos ver que em certos casos somente

mitantes que infligem a dignidade da pessoa humana ao impedir o acesso à educação, associadas muitas vezes pelas más condições de locomoção na zona rural, mas, sobretudo, aos valores patriarcais reproduzidos pelas famílias.

Com a pergunta geradora “O que fez vocês voltarem a estudar?” observamos que através da ressignificação, amadurecimento e superação das opressões nas histórias de vidas das mulheres rurais, elas conseguem retornar os estudos, tendo como oportunidade *sui generis* a Educação de Jovens e Adultos. “*Eu mesma, voltei a estudar depois que eu me separei, porque ele disse que mulher casada não era lugar de escola não, à noite, principalmente*”: este foi o depoimento de uma das mulheres rurais que atualmente estudam na cidade, na EJA, representativo de um processo de empoderamento perante a privação do casamento e da maternidade.

MARIA LÚCIA (entrevista): Assim que eu tive as meninas, eu parei porque assim, você com criança pequena é difícil né, pra estudar?! [...] eu tive muita vontade, mas a oportunidade veio agora da EJA. E as meninas já estão maiores, primeiro ano eu levei pra tudo, aí depois elas foram crescendo.

PESQUISADORA: *Quais são os principais problemas que os alunos enfrentam, que você enfrenta lá na EJA?*

MARIA LÚCIA (entrevista): Assim, pra mim mesma eu sei lá, eu acho que não tenho não, pra mim está tudo bem. Que assim, o carro passa aqui na minha porta, se eu reclamasse é porque eu sou ingrata, vou de boa e volto, né?! Agora pra quem vai pegar carro longe, tem gente que vai a pé fica mais ruim, mas o carro passa aqui e num posso reclamar.

os homens tinham autorização dos pais para irem à escola, às meninas, imperava o controle e impedimento do acesso ao espaço público fantasiado de cuidado paterno – devido à distância e à falta de transporte.

No caso da aluna Maria Lúcia da EJA CAMPO, quando menciona que parou de estudar por causa das filhas, se referia à época do seu primeiro casamento, marcada pelos desafios da maternidade. No contexto de um novo relacionamento, permeado por uma relação mais igualitária, a aluna reconhece a EJA como uma oportunidade de reingresso escolar, associada à facilidade de acesso ao transporte escolar.

Além das relações de gênero construídas à base dos valores patriarcais, impressas seja pela figura do pai ou do marido, outro fator que é recorrente na fala das alunas é a ausência de transporte público como um motivo que favoreceu a “expulsão escolar”. Neste sentido, é válido ressaltar a importância da criação do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)⁹, em 2004, que consistia na transferência automática de recursos financeiros aos estados e municípios, para o pagamento de serviços e reformas referente ao transporte escolar da educação básica em áreas rurais. E, ainda, em 2007, foi criado o Programa Caminho da Escola que permitiu a ampliação do transporte escolar através da compra de veículos apropriados (ônibus, barco, bicicleta) e padronizados, sobretudo, nas áreas mais remotas. É certo que o transporte público escolar nas áreas rurais brasileiras ainda não se encontra satisfatório em sua abrangência, contudo, as falas das nossas interlocutoras já marcam uma transformação em suas vidas, pois, se antes um dos impedimentos se dava pela ausência de transporte escolar, hoje o retorno à escola, associado à modalidade da EJA, se faz possível.

É mister ressaltar, ainda, o papel das/os educadoras/es enquanto mediadoras/es neste processo de retorno escolar, que no

9 Para saber mais, ver em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnate>.

caso da Maria Lúcia acabou contando com o apoio do seu atual marido.

PESQUISADORA: *E aqui, como que foi pra voltar a estudar?*

MARIA LÚCIA (entrevista): Através das professoras que vieram aqui [...] eles vieram, conversaram. Aí eu tinha muita vontade e através delas... primeiramente Deus, né?! Segundo as professoras, que me incentivaram, aí eu comecei mais meu esposo, aí levava as três meninas. [...] Ele terminou agora no ano passado. [...] Foi, ele me deu muita força, que tinha dia que eu num ia e quando ele se arrumava, eu ia tomar banho e me arrumava também. Aí, esse ano eu estou meio devagar. Quando a gente vai só...

PESQUISADORA: *E quando você disse “ah, eu vou voltar a estudar”? Foi só por conta dos professores ou você já estava pensando?*

MARIA LÚCIA (entrevista): Eu já estava pensando, muito tempo [...] porque eu tenho muita vontade, sabe?! De estudar e aprender e terminar os estudos e fazer um curso de técnico de enfermagem, eu tenho muita vontade. Aí eu tenho uma meta, muita vontade de terminar.

Considerando que a história desta aluna foi marcada por uma mudança de vida, permeada por um novo relacionamento, percebemos a importância do incentivo familiar, favorecendo a permanência na escola, principalmente no que tange às situações das mulheres, que estão acostumadas com o cerceamento masculino vivenciado pelas suas mães, avós, primas, vizinhas e, outras mulheres de seu convívio. A superação de uma cultura patriarcal ainda é um desafio, pois são vários os obstáculos que uma mulher se depara, que impede o seu processo de aprendizagem, reconhe-

cimento e construção de si como um sujeito autônomo, livre e crítico. Dessa forma, o processo de retorno à escola através da EJA, se faz diante de uma rede de atores sociais que fortalecem esse processo de empoderamento das mulheres.

Eu nunca imaginei que eu ia voltar a estudar. Nunca tinha imaginado. Quando foi pra fazer a matrícula, aí veio Alane né, e seu Zé Severino¹⁰, aí eu disse não, não quero não. E eles insistindo... Foram lá pra casa fazer a matrícula e eu disse não, não vou não, porque eu trabalhava muito também, né. Seu Zé disse, vamos Maria, vamos, eu vou e é tão bom... eu digo então faça a matrícula! Eu agradeço a Zé hoje. Porque se não fosse ele, porque é muito cansativo, não era? Mas, até que me acostumei, hoje eu sinto é falta quando não tem (MARIA AUXILIADORA, entrevista).

Cecília Sardenberg (2006) defende que empoderamento é um processo de conquista da autonomia e da autodeterminação em prol da libertação das mulheres “das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal”, sendo assim, um instrumento/meio e um fim em si próprio. No entanto, a autora ressalva que o conceito de empoderamento que parte dessa perspectiva feminista não minimiza a problematização em relação à pobreza, às guerras ou à fome – ou para a nossa discussão, em relação à educação – frisando que esse conceito tem o objetivo de destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, por meio de maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas”.

¹⁰ Os nomes citados nos depoimentos também foram substituídos por nomes fictícios. Neste caso, Alane é a professora que fazia a mobilização de jovens e adultos para retornarem ao sistema educacional através da EJA e, Zé Severino, é uma liderança comunitária que ajudava a professora neste processo.

Nesse sentido, Deere e León (2002) definem empoderamento como um mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações ou as comunidades tomam consciência de suas questões, de sua própria realidade, de seu destino, percebendo a sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir. Dessa forma, León chama atenção para o empoderamento que emerge das ações coletivas, criticando a visão individualista que alguns autores imprimem ao termo (evidenciando conquistas e processos cognitivos individuais) e ressaltando as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, de forma contextualizada com o amplo contexto sócio-político, histórico e solidário, do que representa a cooperação e o que significa preocupar-se com o outro (LEÓN, 2001, p. 97).

O papel da EJA neste processo de empoderamento, através do incentivo dos educadores, precisa ser destacado. No entanto, deve ser relativizado na medida que, de acordo com Sarah Mosedale (2005), agentes de mudança externos podem até ser capazes de criar condições favoráveis ao empoderamento, mas não podem fazer acontecer. A realização se dá a partir de iniciativas de tomadas de decisões, de reflexão, análise e ações das próprias mulheres, no âmbito individual e coletivo, envolvendo, em primeiro lugar, o reconhecimento e o entendimento da ideologia que legitima a dominação masculina e como ela perpetua sua opressão (MOSEDALE, 2005).

Nesse sentido, corroboramos com Vigano e Laffin (2016) na afirmação de que a EJA se desenvolve enquanto espaço marcador de desigualdades de gênero, principalmente no campo, pelo fato de envolver muitas mulheres que por diversos (mas, nem tão distintos assim) motivos tiveram que interromper seus estudos. Esses motivos, frequentemente, estão relacionados às desigualda-

des de gênero vivenciadas no âmbito doméstico e fora dele. No entanto, a EJA também pode ser vista enquanto alternativa para o empoderamento das mulheres, se favorecer processos de reflexão e autonomia sobre suas próprias vidas, e de entendimento de trajetórias vividas na opressão (MOSEDALE, 2005).

Nessa perspectiva, a abordagem da “conscientização” se torna fundamental para o processo de empoderamento das mulheres, destacando-se enquanto chave analítica na crescente interação entre o feminismo e a prática da educação, fazendo-nos insistir na necessidade de uma educação orientada para o sentido da libertação das mulheres, capaz de desconstruir as desigualdades de gênero desde as relações familiares, que precisam ser problematizadas e superadas, para não serem conservadas sob formas patriarcais e machistas de existência.

Considerações finais

À guisa de conclusões, nossos questionamentos se desenvolvem enquanto provocadores de reflexões acerca das dificuldades vividas pelas mulheres rurais no acesso à educação, trazendo a Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA CAMPO) como espaço representativo de histórias de vidas, marcadas por desigualdades de gênero, mas também como alternativa para processos de empoderamento, ao favorecer processos coletivos de reflexão e autonomia sobre suas próprias vidas.

Mulheres rurais que pararam de estudar em alguma fase de suas vidas se encontram na EJA, compartilhando experiências, saberes e vivências comuns que trazem o espaço do campo como síntese de múltiplas relações da realidade concreta, e as camponesas e camponeses enquanto sujeitos da educação do e no cam-

po. No entanto, na tensão entre “Campo – Política Pública – Educação”, o esforço de superação da educação rural construído pela Educação do Campo, reconhecendo os sujeitos do campo, suas peculiaridades, experiências e saberes, faz da EJA uma oportunidade de problematização prática das desigualdades sociais e de gênero vivenciadas pelas educandas.

Até que ponto essas vivências são levadas em consideração na proposta dialógica e pedagógica da EJA, não compreende nossa proposta aqui desenvolvida, terminando nosso texto com mais perguntas geradoras articuladas com as trajetórias experienciadas pelas mulheres rurais.

As dificuldades das mulheres se revelam em distanciamentos e permanências resultantes de relações de gênero opressoras, da injusta divisão sexual do trabalho, do controle paterno e marital e da sobrecarga de responsabilidades, seja no âmbito doméstico e/ou comunitário. As histórias das mulheres expressam que o trabalho na roça quando crianças, para ajudar os pais, acaba se manifestando de forma muito associada à impossibilidade de estudar. Em um contexto cultural machista, as mulheres acabam sofrendo muito mais do que os homens, vivenciando a proibição da educação diante da ausência de uma política de transporte escolar.

Atualmente vemos muitas crianças acompanhando seus pais nas aulas noturnas da EJA, em alguns casos indicando a ausência de outro responsável pelo cuidado das filhas/os e a ausência do compartilhamento de tarefas, para que o retorno escolar se desenvolva de forma mais justa para as mulheres e mães, que experienciam sobrecarregadas jornadas de trabalhos produtivos e reprodutivos em sua rotina. A ausência do papel do Estado, aqui, mais uma vez se manifesta, ignorando demandas que se tornam cada vez mais evidentes na vida das mulheres, que aos poucos

vêm se libertando das amarras opressoras das desigualdades de gênero nos caminhos até a escola.

Nesse contexto, é importante considerar alguns avanços que facilitaram a vida das mulheres no acesso à educação, tendo como referência no campo a questão do transporte escolar. No entanto, não podemos afirmar que ocorre de maneira eficiente e contextualizada com as especificidades do campo, apresentando-se através de casos de transportes precários excedendo o limite suportável dos automóveis.

A família, em sua função incentivadora do acesso e permanência escolar, acaba sendo fundamental nas trajetórias educacionais, que contam também com o estímulo e o encorajamento de professora/es, que chegam a ir às casas das alunas para garantir esse vínculo. No entanto, é interessante refletir sobre as responsabilidades sociais que assumem as/os professoras/es marcando mais uma vez a ausência do Estado nesse processo, indicando mais uma função docente na Educação de Jovens e Adultos.

Para a Escola e o Estado restam que tipo de educação? Uma Educação *no* Campo e *do* Campo que discuta sim as relações de gênero nas escolas, a fim de reduzir as desigualdades ainda vigentes entre mulheres e homens, requerendo uma política integradora e contextualizada de fato com o campo, disposta a problematizar a injusta divisão sexual do trabalho que continua determinando a permanência das mulheres na educação. As histórias de vida no campo, que se reproduzem a partir da hierarquização dos papéis de mulheres e homens na sociedade devem ser contadas, problematizadas e contextualizadas com a prática de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, os processos de empoderamento construídos pelas mulheres tornam-se limitados a esforços específicos descon-

textualizados do desafio da superação de uma cultura patriarcal e problematizações das desigualdades de gênero que impedem, ainda, processos de aprendizagem, reconhecimento e autonomia no sentido da coletividade.

Referências

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 250-257.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.

BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. *Educação & Formação*, v. 2, n. 6, 2017, p. 42-53.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BRASIL. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

BRASIL. *PARECER CNE/CEB II/2000*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Campo – Políticas públicas – Educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

DEERE, Carmen Diana.; LEÓN, Magdalena. *O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo, Loyola, 1985. Coleção Educação popular.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Políticas Públicas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuada. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional* (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 83-96, 2009.

KERGOAT, Danièle. Verbete: Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75.

LEÓN, Magdalena de. El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La Ventana*, n. 13, 2001. p. 94-106.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de. M. Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a escola Família Agrícola Dom Frágoso. Ceará, 2010. 246 f. *Tese* (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, UFC, 2010.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MORAES, Lorena Lima de. Entre o público e o privado: a participação política de mulheres rurais do sertão pernambucano. Rio de Janeiro, 2016. 264 f. *Tese* (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2016.

MOSEDALE, Sarah. Policy arena. Assessing women's empowerment: towards a conceptual framework. *Journal of International Development*, n. 17, 2005, p. 243-257.

OLIVEIRA, Edna Castro de; BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. Educação de jovens e adultos e educação do campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação. *Inter-ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 413-431, jul./dez. 2011.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SARDENBERG, Cecília. *Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista*. 1 Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA. Salvador, Bahia, de 5-10 de junho de 2006.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima de. “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar”: desafios para igualdade de gênero no acesso à educação de jovens e adultos do campo à cidade. *#Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 8, n. 1, 2019.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. *Revista EJA em debate*. v. 5, n. 7, 2016.

WALBY, Silvia. *Theorizing patriarchy*. Oxford: Brasil Blackwell. 1990.

Educação do Campo contextualizada e possibilidades de construção do bem viver

Edmerson dos Santos Reis

Introdução

As reflexões em torno da Educação do Campo, das suas fundamentações e bases de compreensão da relação entre o sistema de produção da vida e da matriz formadora do trabalho no campo, enquanto princípios formativos que denunciam os processos desumanizadores do trabalho de homens e mulheres, protagonizados pelo agronegócio no campo, não podem coadunar com outra vertente de projeto de nação que não seja aquele em que a educação do campo se torna base fundamental para a construção de outra relação dos sujeitos coletivos do campo com a natureza, e, principalmente, enquanto partes dela. A opção pela sustentabilidade e a aproximação com os princípios do modo de vida agroecológico, que tem na matriz formadora do bem viver a opção para outro projeto de vida no campo, que se opõe à lógica imposta pela perspectiva do desenvolvimento, parece ser bandeira necessária a ser assumida pela a Educação do Campo, que se processa de maneira contextualizada e como uma possibilidade de materialização dos princípios que norteiam os seus fazeres en-

quanto proposta contra hegemônica. Essa é a intenção do capítulo, trazer a perspectiva do bem viver como modo de vida materializador das bases norteadoras da Educação do Campo, e opção para a construção de outra perspectiva de vida e produção sustentáveis no campo, que levem ao Bem Viver.

Antes mesmo de estabelecermos uma relação direta entre a educação do campo, seus princípios e as perspectivas do bem viver e da agroecologia como bases fundantes de outro projeto para o campo brasileiro, que tenha nos sujeitos do campo e nas suas condições materiais de existência a esperança de que a relação desses com a natureza passa a ser assumida em sua complementariedade, é necessário afirmar que essa vertente foge ao horizonte do desenvolvimento, máquina-motor do capitalismo, que dizima todo e qualquer sistema de reprodução e sustentabilidade da vida, com promessas que jamais serão cumpridas, como nos informa Acosta (2016, p. 24).

O Bem Viver – isto é fundamental – supera o tradicional conceito de desenvolvimento e seus múltiplos sinônimos, introduzindo uma visão muito mais diversificada e, certamente, complexa. Por isso mesmo, as discussões sobre o Bem Viver, termo em construção, são extremamente enriquecedoras. O Bem Viver revela os erros e as limitações das diversas teorias do chamado desenvolvimento. Critica a própria ideia de desenvolvimento, transformada em uma entelêquia que rege a vida de grande parte da Humanidade – que, perversamente, jamais conseguirá alcançá-lo. Por outro lado, os países que se assumem como desenvolvidos mostram cada vez mais os sinais de seu mau desenvolvimento. E isso em um mundo em que as brechas que separam ricos e pobres, inclusive em países industrializados, se alargam permanentemente.

Assim, para a construção do bem viver é importante entendermos que um dos grandes desafios que estão postos, primeiramente aos poderes públicos e, consequentemente aos cidadãos e cidadãs e instituições constituídas e preocupadas com o que chamamos de sustentabilidade das relações de produção da vida, é justamente a conquista de uma melhor qualidade de vida para população, aliada à diminuição das desigualdades sociais, linha de base para pensarmos a inversão de um sistema social e econômico baseado em relações que privilegiam a injustiça e a concentração de renda em mão de alguns poucos e a miséria como algo presente na vida da maioria, principalmente dos povos do campo, já que quanto mais adentramos ao espaço rural brasileiro mais se configuram as necessidades sociais e o abandono por parte das políticas públicas.

Conforme dados informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 (ABEB-2019), divulgado em 24 de junho de 2018, 37,8% dos docentes dos anos finais do ensino fundamental possuem licenciatura ou complementação pedagógica na área em que atuam na Educação básica. Outros dados demonstram que apenas 26% das crianças oriundas das camadas mais pobres da população têm acesso às creches, enquanto que esse percentual entre as camadas mais ricas é de 55%. No que se refere à alfabetização, somente 14,1% das crianças oriundas das camadas mais pobres da população possuem nível suficiente de em leitura. Já entre as camadas mais ricas esse nível atinge 83,5% das crianças. Vale destacar ainda os índices de evasão escolar, nos quais o Brasil apresenta um número alarmante de 1,5 milhão de crianças e jovens (de 4 a 17 anos) que se encontram fora da escola; mesmo chegando a 99,3% dos jovens de 6 a 14 matriculados no Ensino Fundamental, a garantia do direito de se concluir essa etapa da

Educação Básica no tempo certo ainda está muito distante de ser conquistada, pois para aproximadamente 1 em cada 4 alunos, vai concluir o ensino fundamental com mais de 16 anos.

Para o ABEB (2019, p. 76)

O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso é essencial a análise de recortes por região, localidade, renda e raça/cor. 11,6 anos é a escolaridade média da população urbana – dois anos a mais do que a da população rural. 3,8 anos a mais de escolaridade: essa é a distância entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres da sociedade brasileira.

Este panorama nos traz elementos significativos para pensarmos a educação no seu sentido mais amplo e especificamente, aquela ofertada junto às comunidades do campo brasileiro, pois quando extraímos desses dados as informações referentes às capitais e as cidades de médio porte, inclusive as localizadas no nordeste brasileiro, serão no Semiárido, nas periferias e no campo onde se concentram os piores indicadores educacionais e principalmente de aprendizagem, representando grande parte da nossa população que ficou no campo sem acesso aos serviços básicos de educação, saúde, lazer, cultura, transporte, saneamento e geração de emprego e renda, salvo as raras exceções.

Compreendendo assim, as reflexões em torno da Educação do Campo, das suas fundamentações e bases do entendimento da relação entre o sistema de produção da vida e da matriz formadora do trabalho no campo, enquanto princípios formativos que denunciam os processos desumanizadores do trabalho de homens e mulheres, protagonizados pelo agronegócio no campo, não po-

dem coadunar com outra vertente de projeto de nação que não seja aquele em que a educação do campo se torna base fundamental para a construção de outra relação dos sujeitos coletivos do campo com a natureza, e, principalmente, enquanto partes dela, levando-se assim a construção do bem viver.

A Educação do Campo, o modo de produção agroecológico e o bem viver

A opção pela sustentabilidade e a aproximação com os princípios do modo de produção agroecológico, que tem na matriz formadora do bem viver a opção para outro projeto de vida no campo, que se opõe à lógica imposta pela perspectiva do desenvolvimento, parece ser bandeira necessária a ser assumida pela a Educação do Campo, que se pretenda ser construída de maneira contextualizada e como uma possibilidade de materialização dos princípios que norteiam os seus fazeres enquanto proposta contra hegemônica e a favor da vida. Essa é a intenção do capítulo, trazer a perspectiva do bem viver como modo de vida materializador das bases norteadoras da Educação do Campo, e opção para a construção de outra perspectiva de vida e produção sustentáveis no campo.

Nesse sentido, a construção do bem viver, enquanto projeto de vida no campo, não pode repetir os males e práticas ainda existentes, resquícios da proposta de desenvolvimento, da modernidade e da falsa promessa de felicidade alardeada como o bem maior que o sistema capitalista, por meio do progresso poderá oferecer aos países e comunidades mais pobres. Contrariamente, a intenção é que seja possível amenizar os danos causados ao planeta no decorrer da produção da história a partir da presença

do *homo erectus*. Temos que colocar acima de qualquer projeto e pretensão o Ser Humano, o Ambiente e a Sociedade, pois só assim poderemos atingir os outros aspectos que permeiam todos estes (o social, a solidariedade entre os povos, o ambiental, o econômico, o político, o institucional, o tecnológico e o cultural), utilizando-os como referenciais e pontos de partida, já que são elementos necessários que devem ser considerados na construção de qualquer projeto de nação que sirva para todas as gerações e não apenas para que as atuais usufruam dos seus frutos e benefícios, mas que estes também sejam garantidos aos que ainda estão por vir, possibilitando a continuidade da rede natural de sustentabilidade da vida, tão ameaçada na atualidade do nosso planeta pelos grupos que colocam sempre o lucro e a exploração do homem e da natureza como os maiores objetivos das suas aventuras na terra. Conforme Acosta (2016, p. 75),

As expressões mais conhecidas do Bem Viver remetem a idiomas originários de Equador e Bolívia: no primeiro caso é *Buen Vivir* ou *sumak kawsay*, em kichwa, e no segundo, *Vivir Bien* ou *suma qamaña*, em aymara, além de aparecer também como *nhandereko*, em guarani¹. Existem noções similares entre outros povos indígenas, como os mapuches do Chile, os kunas do Panamá, os shuar e os achuar da Amazônia equatoriana, e nas tradições maias da Guatemala e de Chiapas, no México.

Não é possível que mudemos os destinos de uma nação e de um povo sem que se invista em um processo educacional que

¹ É importante ressaltar que as traduções destes termos não são simples e tampouco isentas de controvérsia. Na atualidade, estão em voga descrições e definições diversas e inclusive contraditórias. Entre muitas contribuições sobre o tema, que não se aborda neste trabalho, há reflexões interessantes da comunidade Sarayaku, na província de Pastaza, Equador, onde se elaborou um interessante “plano de vida” que sintetiza princípios fundamentais do Bem Viver.

represente o projeto a construir. Essa premissa serve tanto para o que foi feito pelo projeto do capital, como serve para um projeto que se pretenda incluyente, solidário e que tenha nas redes de sustentabilidade de todas as relações o seu intento maior, a garantia da vida e da felicidade dos povos diversos com os quais se constrói o porvir. Foi nessa perspectiva que a Educação que temos sempre esteve a favor de fortalecer os grandes grupos, ignorando e desprezando os conhecimentos, saberes e fazeres dos povos nativos, tradicionais, promovendo a desagregação dos saberes da realidade na qual esses precisam ser significados e construídos um sentido. Por essa razão, a Educação sempre se fez descontextualizada a favor desse projeto excludente. Conforme Silva (2017, p. 3),

A educação descontextualizada foi concebida para entorpecer nossa imaginação e esterilizar o pensamento crítico, criativo, propositivo, reduzindo nossa capacidade para compreender o mundo em que vivemos e a partir de que momento a insurgência política contra esse mundo se converte em necessidade ética (SILVA, 2014b). Debilitando espíritos revolucionários e amputando nossa vontade de transformar o mundo – para reencantar a vida (SILVA, 2016) –, a educação colonial, descontextualizada, foi ordenada para o “progresso”, na colonização, e reordenada para o “desenvolvimento”, na globalização, para minar nossa rebeldia, para desistirmos de imaginar o mundo que queremos para mudar o mundo que temos. A Escola da Ignorância nos impede de aprender da vida, na vida, com a vida e para a vida, como propõe o paradigma educativo de Abya Yala (SARANGO-MACAS, 2014), constitutivo da Escola da Sabedoria, na qual prevalecem a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, criando espaços pluriversos para o intercâmbio fecundo entre saberes outros, racionalidades outras, mundos outros.

Como bem lembra Wanderley (1999),

[...] O mundo rural se move em um espaço específico, os espaços rurais, entendidos em sua dupla face. Em primeiro lugar, enquanto um espaço físico diferenciado. Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais, como a água, da conservação e uso social das paisagens naturais e construídas e das relações campo-cidade. Em segundo lugar, enquanto um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional).

Nessa linha de pensamento, urge a necessidade de desenvolvermos uma nova postura no que diz respeito ao meio ambiente, onde a relação dos Seres Humanos – Natureza deve ser realizada de maneira a ter-se sempre como meta a compreensão dos limites de suporte de cada um e as possibilidades de sustentabilidade entre ambos, não apenas se restringindo ao momento, às necessidades urgentes, ao local, etc., mas ao futuro, e à escassez dos recursos essenciais à vida, principalmente os esgotáveis, vendo a natureza como um grande sistema que não se esgota em si mesma, no local, mas que reflete num todo que é o nosso planeta. Essa é a razão pela qual os povos latino-americanos têm buscado outro meio para essa transformação de mentalidade e de compreensão ativa do cuidar da mãe terra, da *pachamama*, estabelecendo assim um rompimento com o paradigma eurocêntrico, que promove o antropocentrismo e, com isso, o entendimento de que a natureza é externa ao ser e o ser pode dominá-la, reduzindo-a a um recurso

a ser usado e explorado ao seu bel prazer. Nesse entendimento, Aron (2015), defende que:

A mudança de paradigma em relação à natureza e o ser humano é medida imprescindível na contemporaneidade. É preciso superar o sistema que considera o homem como o centro do universo, bem como renunciar às estruturas formadas a partir da primazia eurocêntrica, buscando uma nova relação baseada na solidariedade e cooperação com a natureza, abandonando o pensamento de exploração e dominação fundado no modelo do antropocentrismo cartesiano.

Neste sentido, a ideia essencial do “bem-viver”, preconizada pela Constituição Equatoriana de 2008, é de extrema importância no que se refere à crise ambiental vivenciada atualmente. Trata-se de um novo Constitucionalismo, com base em uma democracia comunitária latino-americana, que tem como fundamento a solidariedade dos povos originários desta região em relação à natureza, onde esta assume a condição de sujeito de direitos.

Com base nesta inspiração, a luta pela construção de uma mentalidade voltada para o respeito à natureza e a garantia da qualidade de vida não deve encerrar-se apenas nos movimentos e organizações ecológicas e ambientalistas, mas exige-se um pacto mais que urgente e necessário com a sociedade contemporânea, da nossa atualidade, uma vez que o mundo social, com todas as suas instituições e conseqüentemente atribuições concretizam em si um papel por demais importante e que de fato deve ser cumprido, que é o de formar uma mentalidade hoje, aqui e agora comprometida com os caminhos do hoje, que se encontra em nossas mãos e responsabilidade, como ponte do futuro, para que com exemplos

claros e práticos, através da família, da escola, dos grupos formais e informais que temos acesso na sociedade começamos desde já a construir as bases da sociedade sustentabilidade e do bem viver.

Assim, para a construção de um novo projeto de campo brasileiro é mister que sejam considerados no seu bojo e como elementos fundantes dessa construção os aspectos político, econômico, institucional, tecnológico e cultural que permeiam a sociedade campestre, sendo a mesma partícipe de todo o seu processo de idealização, elaboração e execução, pois é a partir da compreensão da ligação existente entre cada um desses aspectos e dos povos que resistem no campo que poderemos traçar, esboçar e colocar em prática uma sociedade com mentalidade e pés firmados na atualidade e voltada para o futuro, não desconsiderando as relações mais amplas que nos ligam ao emaranhado que constitui as diversas realidades sociais e culturais existentes em nosso país e, que garantem ao mesmo tempo a diversidade, a pluralidade e a singularidade que identifica cada uma das diversas comunidades existentes no campo brasileiro, tão diverso e tão singular, pois como defende Zaoul (2003), a ciência ocidental e especialmente a econômica tem comandado a civilização global e tornado as comunidades mais singulares as suas vítimas.

Abstrata, dedutiva, e dividida em especializações estanques, ela empurra a humanidade em direção a um desastre social e ambiental.

Apesar dos sucessivos fracassos econômicos transpostos nos países do Sul e, também, do esgotamento do mito do progresso nos países mais adiantados na aventura do desenvolvimento, as crenças científicas vinculadas a essa ciência estão resistindo à necessidade de uma mudança profunda (ZAOUL, 2003, p. 18).

Por essa razão a aldeia, enquanto comunidade, está ligada ao global por todas as mediações possíveis que a atravessam. Mas, a escola e os espaços de formação dos povos e dos professores não conseguem dialogar com os saberes do local, pois pelas imposições globalizantes essas devem apreender e aprender apenas o saber maior e global. É preciso romper com esse pensamento que nega a complexidade do ser, da natureza, da cultura e dos seus modos de produção da vida. Ou seja:

Na medida em que cresce o global, também se amplia o sentimento do local. As razões deste paradoxo são múltiplas, entre as quais mencionamos a seguinte: a globalização, sinônimo de mercantilização do mundo, introduz localmente um tipo de incerteza e de vertigem na mente humana. Uma das maneiras de reagir a isso consiste na busca da certeza de que somente a proximidade pode garantir, até certo ponto, o sentimento de pertencer (ZAOUAL, 2003, p. 21).

Corroborando com esta compreensão, Santos (2006), vai nos ajudar a entender que “O centro do mundo está em todo lugar”, pois “O mundo é o que se vê de onde se está”. Ou seja, é do local, de onde se pisa os pés que vamos construindo o sentido e as mudanças necessárias nas transformações da aldeia local, que repercutirão na aldeia global, sendo que neste exercício, a Educação, em diálogo direto com as comunidades campesinas, deve cumprir o seu papel de, a partir dos conhecimentos e saberes locais ir mediando a abertura de novos mundos e novas possibilidades de formação de uma nova mentalidade atenta aos interesses do bem viver, ou seja, de uma nova relação do ser humano com a natureza, compreendendo-se como parte dela e não com algo à parte. Apesar do enfoque aqui ser dado à Educação do Campo,

o compromisso é da sociedade como um todo, já que esse é um desafio global. Ou mudamos a nossa maneira de nos relacionarmos com a natureza ou as suas respostas serão cada vez mais de limitação da possibilidade de continuidade da vida.

A Educação do Campo e a luta pela afirmação do direito à educação

Num momento em que o Brasil passa pelo advento de uma corrente conservadora no comando do governo federal, que tem no seu intento, não me refiro a projeto, pois me parece que nem isso se tem, mas apenas uma vontade orquestrada de ser subserviente às forças mais conservadoras e excludentes em que o desejo é de exterminar com todas as conquistas da classe trabalhadora e dos mais necessitados, das minorias, da diversidade do país, com a profusão junto à sociedade da nefasta ideia de que o problema da nação é a diversidade e que a solução é a unidade nacional, mediocridade que se tenta negar toda história de luta e conquistas dos diversos estratos sociais historicamente colocados à margem das políticas de estado do país, dentre elas a de Educação do Campo.

Vale lembrar, que quando nos referimos à educação do campo, que deveria ser entendida como instrumento fundamental do processo de construção da sustentabilidade do campo e do bem viver da população campestre, por meio do acesso aos conhecimentos e insumos significativos e necessários à melhoria da qualidade de vida, o que se constata é um descaso, apesar de todas as conquistas que foram se concretizando no marco legal educacional brasileiro, principalmente a partir da LDBEN 9394/96 e da criação das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo – Resolução CNE/CEB 001/2002, Resolução CNE/

CEB 002/2008, Decreto 7352/2010, Lei 12.960/2014, entre tantas outras legislações complementares é que começa a se traçar um novo rumo para este setor, pois até então o faz-de-conta e a falta de compromisso preponderaram em um total abandono para com a população do campo, o que não pode continuar acontecendo uma vez que hoje contamos com três elementos básicos desse novo processo que não se pode perder de vista: o aparato legal conquistado nos últimos anos; a prevalência na atualidade de visão ultrapassada sobre o campo e Educação nesses territórios; e, a mobilização social que deve ser constante, apesar de todas as ameaças, já que na nossa sociedade a educação é entendida como direito de todos e como tal se torna algo inalienável.

Então, se a escola do campo passa ser entendida como uma instituição por demais importante para a potencialização do campo, ela não pode ser isolada do processo de construção de um projeto de bem viver, cujos frutos são a sustentabilidade e a nova possibilidade de se viver numa relação de pertencimento à natureza. Destaca-se que a escola encontra-se intrinsecamente ligada aos mais diversos contrastes existentes na sociedade, e até por ser fruto dela, deve comprometer-se com a formação dos seus estudantes e dentro de uma lógica de compreensão do campo enquanto sistema, enquanto complexidade como diz Morin (1997, 39), onde “... a ordem se alimenta da desordem para a sua própria organização, sem nunca chegar a esgotá-la totalmente, é, isso mesmo o sinal, o índice, da complexidade”.

Portanto, compreender a realidade local, o mundo como um grande universo complexo e cheio de inter-relações é também um dos caminhos para entendermos o papel a ser desempenhado pela educação do campo e no campo, dentro de um projeto de bem viver que se busca propor nestes moldes, que não aliena os co-

nhecimentos locais dos conhecimentos globais, mas relaciona-os de forma a desvelar o mundo e os seus fenômenos, sendo a escola o espaço de potencialização do conhecimento dos estudantes do campo, fazendo uma formação com os pés e cabeça na cultura do seu mundo, mas, também, com o conhecimento dos saberes dos mundos que os circundam. Conforme Anália Mintegáguia (2012, p. 49), no texto *nuevos paradigmas: educación y buen vivir*,

É importante formar cidadãos como parte de uma nação, de um território e do mundo. Para isso, é necessário construir o conceito de cidadania universal, em um mundo com alta mobilidade individual, voluntária e forçada. A construção de tal cidadania envolve decifrar os relatos históricos que foram invizibilizados ou ocultos, que se referem a uma condição humana básica: cidadãos da terra.²

Entendemos que a educação, assim como a economia, a saúde, as relações sociais, o respeito à cultura e as diferenças, o papel desempenhado pelas instituições diversas e as tecnologias utilizadas em um país, nascem das decisões políticas que norteiam os destinos de uma nação, sendo então mais que necessário, uma mudança de mentalidade dos que compõem esta parte da sociedade para que se possa desenvolver uma nova cultura, a cultura da ecologia humana, das relações humanas, do ambiente preservado, da educação ambiental, das cidades limpas, do saneamento ecológico, do controle de emissão de gases poluentes, do tratamento dos esgotos das fábricas, das cidades e dos hospitais, da convivência harmônica do Ser Humano com a Natureza, da criação de tecnologias não agressivas à natureza, da mudança de

2 Tradução livre do autor.

hábitos ecologicamente errados usados pela população, da possibilidade de se desenvolver uma boa qualidade de vida para todos, usando ecologicamente as nossas potencialidades locais, criando e aproveitando as oportunidades que nos são dadas, defendendo-nos das ameaças, evitando os abusos do capital, exercendo a plenitude da cidadania, e enfim, desfrutando dos bens nascidos do esforço e vontade de se construir o novo que vem a ser a proposta do bem viver. Para Acosta (2016, p. 73)

O Bem Viver, em suma, ao propor a superação do capitalismo, inscreve-se na linha de uma mudança civilizatória. Mas, como já se anotou, não implica que primeiro se deva sair do capitalismo para só então impulsioná-lo. As múltiplas vivências próprias do Bem Viver subsistem desde a época colonial.

Destarte, discutir o papel da educação numa sociedade marcadamente desigual como a nossa é compreendê-la como uma possibilidade que no final das contas tem sempre feito a diferença no que se refere à distribuição das oportunidades, como também à promoção e sustentação dos sistemas de exclusão.

Nessa perspectiva, alimentar um debate que busque a concretização de uma educação do campo, pública, gratuita, de qualidade e referendada nos interesses dos diversos povos do campo continua sendo uma urgência. Fazer desse movimento uma aliança para pensar a educação ligada ao bem viver no campo, no distrito, no município, no estado e na nação é não submetê-la à lógica do mercado capitalista ou de qualquer outra ordem neoliberal que de uma maneira ou de outra estará sempre fortalecendo as novas caracterizações dos novos *apartheids* sociais, econômicos e culturais vivenciados pela humanidade.

Reportando-se às contradições das escolas localizadas no campo e nos centros urbanos, Brandão (1989) relata um trecho de uma conversa com um agricultor da região de Minas Gerais, onde nas reflexões do próprio agricultor ele deixa claro que a educação que existe no seu mundo (o campo) não atende aos interesses do seu povo ficando mais que evidente a necessidade de se repensar a educação presente nos diversos territórios do campo brasileiro.

Quanto à valorização dos professores que atuam no campo, só recentemente, esses passam a ser melhor remunerados e a receberem a formação continuada enquanto direito, principalmente depois da promulgação das Leis 9394/96 e 9424/96 revogadas pela lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, sendo que em alguns raros casos, há incentivos para continuarem a dar aula no campo e em muitos casos, apesar da legislação, o direito à formação continuada continuar sendo negado.

As estatísticas relacionadas à Educação do Campo, como as apresentadas no início deste trabalho, vão evidenciar que o avanço no conjunto dos marcos legais da Educação do Campo não significou necessariamente uma mudança considerável na oferta da educação do campo, no que poderíamos classificar como avanços rumo a uma educação pública, gratuita e de qualidade, uma vez que ainda tem sido nas escolas do campo, ou seja, no meio rural, ao lado das grandes favelas e bolsões de pobreza das grandes cidades que se encontram os piores índices de analfabetismo, de educação, de atendimento dos serviços de saúde, saneamento entre outros, segundo todos os resultados dos censos educacionais do INEP e das pesquisas por amostra domiciliar do IBGE, publicadas nos últimos anos de 1998 a 2018, o que não foge à regra dos outros períodos da história de mais de quinhentos anos de Brasil. Entretanto, contraditoriamente, esses mesmos

marcos legais aliados às políticas públicas desenvolvidas nesse mesmo período permitiram, por meio de programas como o Pronera (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária), Pronacampo, ProJovem Campo – Saberes da Terra, Escola da Terra, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Programa Nacional do Livro Didático no Campo, Programa Nacional de Transporte Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola Campo entre outros, contemplar milhares de sujeitos do campo com o acesso à educação.

A construção do bem viver não prescinde uma ação coletiva

Nesse sentido, compreendemos que é de fundamental importância que a Sociedade Civil Organizada, os movimentos sociais e as instituições comprometidas com a garantia do direito à Educação pressionem o Estado e instituições que atuam no campo no sentido de repensarem a função da escola do campo e no campo, assim como, a função das instituições e das políticas públicas destinadas para essa realidade. Sabemos que é importante também se discutir o papel, perfil, formação e acompanhamento das ações pedagógicas dos/as educadores/as que estão ou estarão contribuindo com a formação dos povos que habitam, trabalham e vivem no e do campo, sendo essencial que nesse caminhar o processo educacional esteja à serviço do bem viver e consequentemente da sustentabilidade.

Enquanto educadores e educadoras, necessário se faz que compreendamos na prática pedagógica o efeito humanizante, transformador e socializador exercido pelo processo educativo, importante aliado no desenvolvimento de novas atitudes e práticas dos sujeitos sociais do campo frente aos territórios a que

pertencem. Neste sentido, se oportunizarmos aos estudantes do campo ou da cidade, desde a educação infantil aos cursos de pós-graduação, uma formação que os permita compreenderem-se como parte fundamental do processo de geração, ameaça e preservação da vida no nosso planeta, estaremos contribuindo significativamente para a efetivação das possibilidades concretas de garantia da teia da vida, que nos liga às gerações passadas e vindouras, ou seja, do bem viver. E se essa educação se pauta nos princípios da contextualização dos conhecimentos e saberes, ela contribuirá ainda mais para que os saberes tenham sentido e significado nesse novo processo de mudança de mentalidade, o que incidirá nas escolhas e na forma como se colocam no mundo, como prepararam a terra, como reestruturaram as bases de produção das suas existências fundadas em outros paradigmas, o do bem viver, o da agroecologia que materializa também um processo contra hegemônico e afirmativo da natureza e dos princípios da Educação do Campo.

Sendo assim, o princípio da convivência com o ambiente, com os outros, com os nossos e com nós mesmos, inaugura um novo paradigma através do qual se acredita que, a partir de uma nova compreensão do mundo em que vivemos, do desenvolvimento de novas relações éticas, estéticas, produtivas, culturais, econômicas, políticas, de gênero, que levem sempre em consideração as reais condições de suporte dos fios que se tecem na teia da vida, será possível garantir concretamente os velhos ditados que dizem que *“o que nós somos é consequência do que pensamos”* e *“tudo o que a natureza nos oferece nem nos pertence, nem herdamos dos nossos antepassados, mas tomamos de empréstimo às futuras gerações”*. Esse é o fundamento da Agroecologia, pois não é apenas produzir sem o uso de agrotóxicos, adubos químicos e organis-

mos geneticamente modificados. Mas é uma nova forma de se relacionar com a natureza e com o outro. É o resgate do agricultor e da agricultora como protagonistas do processo produtivo, e dos consumidores e consumidoras como parceiros/as nesta caminhada. É o reforço a uma ética de respeito à vida em todas as suas expressões e ao ser humano, construindo uma sociedade ecológica, justa e solidária, amparando o bem viver.

Não perder esse vínculo, parece ser o grande, senão, o maior desafio da educação do campo que se faz contra hegemônica e não repetidora da barbárie já protagonizada pelo capital que reduz tudo e todos a recurso do seu projeto, que não respeita ninguém. É também desafio da instituição escola e de todos nós educadores e educadoras, que aliados aos segmentos sociais e aos poderes públicos precisamos redirecionar as nossas ações, proposições e visão acerca da nossa pequena trajetória por esse planeta e da grande contribuição que cada um pode dar desde já, na edificação de uma sociedade com bases sustentáveis.

Considerações finais

Diminuir as desigualdades no campo e na cidade, no centro ou na periferia, no Brasil e no Mundo é a atual condição para que não continuemos abreviando a cada dia o nosso tempo de passagem por este planeta tão belo e rico, que a cada dia sofre mais com as ações antrópicas. Se a escola pode ser um instrumento dessa construção, precisamos nos aliar e descobrir os outros com os quais poderemos contar. O bem viver erige-se na vontade e desejo de um coletivo que precisará compreender a necessidade de se pensar saídas ao projeto fracassado do desenvolvimento e do progresso, bandeiras defendidas pela modernidade que não

conseguiram cumprir com as suas promessas junto àqueles que acreditaram que o modelo de desenvolvimento do capital tinha algum propósito de inclusão e que, por terem apostado as suas esperanças nesse projeto, sofrem na atualidade com as consequências da desigualdade social, do aumento da miséria, da falta de oportunidades, do caminho para o fim do emprego entre outros. Em meio a este desencanto da “montanha mágica” do desenvolvimento, não há outra possibilidade de produção agrícola que respeite e tenha compromisso com a vida numa perspectiva mais completa e complexa que não seja por meio da agroecologia, ficando evidente que a Educação do Campo não concretiza os seus intentos sem que no seu projeto esse não seja o seu modo de produção, fundamento essencial do bem viver.

Em suma, a agroecologia faz frente à outra possibilidade de relação com a vida, com a natureza e com a produção. Assim, consiste na busca do local para, partindo daí, recriar a heterogeneidade do campo por meio de formas de ação social e coletiva.

Referências

ABEB. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Todos pela Educação e a editora Moderna e tem como base os microdados do Censo e os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), 2019.

ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

ARON, Ananda. *O paradigma do “bem viver” e a necessidade do reconhecimento dos direitos da natureza*. Porto Alegre: RS: UNISINOS: Núcleo de Direitos Humanos. Março de 2015. Disponível em: <http://unisininos.br/blogs/ndh/2015/03/24/o->

-paradigma-do-bem-viver-e-a-necessidade-do-reconhecimento-dos-direitos-da-natureza/ Acessado em: 20/07/2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

IBGE. *Pesquisa por amostra domiciliar 2018*. Brasília: DF: IBGE, 2019.

MINTEGÁGUIA, Anália. *Nuevos paradigmas: educación y buen vivir*. In: Contrato Social por la Educación Ecuador. Educación e Buen Vivir: reflexiones sobre su construcción. Quito: Ecuador: Movimiento Ciudadano, 2012.

MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. 3ª edição. Portugal: Lisboa: Publicações Europa-América: Biblioteca Universitária, 1997.

SANTOS, Milton. O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está. In: TENDLER, Silvio. *Encontro com Milton Santos ou o Mundo Global Visto do Lado de Cá*. (Documentário). Brasil, 2006.

SILVA, José de Souza. Construindo caminhos decoloniais para o Bem Viver: Alternativas de ou alternativas ao desenvolvimento? In: *Anais do VII Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido*. Juazeiro - BA: UNEB/DCH-III/PPGESA/ 30 de Agosto a 01 de Setembro de 2017.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Territorialidade e ruralidade no Nordeste – por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: *Seminário Internacional – Planejamento e desenvolvimento territorial – UFPB/CIRAD-Campina Grande – 28 a 30 de setembro de 1999*.

ZAOUAL, Hassan. *Globalização e diversidade cultural*. (Questões da nossa época). São Paulo, Ed. Cortez coleção, 2003.

Movimentos sociais do campo e resistência pela garantia do direito a educação na Amazônia Paraense

Salomão Mufarrej Hage

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Introdução

Este capítulo apresenta reflexões sobre a Educação do Campo num cenário de contradições que emergem em meio às tensões e disputas do Movimento da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia Paraense com as forças hegemônicas que ocupam esses territórios e insistem em priorizar a lógica do mercado no processo de consolidação dos mesmos, concretizada pelas “classes dominantes do agro, dos minérios, das indústrias, dos bancos, subordinadas a interesses do capital internacional, capitaneado pelos EUA, que unem-se para embargar o avanço das classes populares” (MALHEIRO; MICHELOTTI; PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 29).

Buscamos analisar as estratégias de resistência do Movimento da Educação do Campo no Estado do Pará, protagonizado pelo Fórum Paraense e pelos Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo com suas ações pela garantia do direito à educação dos povos tradicionais e camponeses da Amazônia Paraense.

A metodologia utilizada para compreender as estratégias de resistência do Movimento de Educação do Campo e configurar a realidade da educação básica nas redes públicas de ensino na Amazônia Paraense ancorou-se em estudos bibliográficos, documental e pesquisa de campo, realizados no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) para identificar e compreender as dificuldades, os avanços e os desafios enfrentados pelos povos tradicionais e camponeses neste cenário de desmonte da educação pública, em que os direitos a educação básica e superior tem sido negados pela lógica excludente do capital, dada a visão de um projeto educacional ultraconservador na atual conjuntura (2019) ao tentar esvaziar o senso crítico dos sujeito e das instituições. A pesquisa de campo reuniu dados do Censo Escolar do INEP de 2017 com ênfase para os indicadores de atendimento do ensino, de fechamento e condições de funcionamento das escolas localizadas nas comunidades rurais, acrescido do número de professores sem formação adequada e com contratos temporários.

Este texto, portanto, reúne reflexões que transitam por meio de referências de base teórica e prática, que propõe-se compreender o cenário atual fortemente marcado por interferências da financeirização e do rentismo¹ nas políticas educacionais implementadas nos territórios brasileiro e da Amazônia Paraense, uma vez que as diretrizes pautadas pelos organismos multilaterais, estabelecidas

1 O capitalismo de hoje é um capitalismo rentista, em que o capital pertence aos rentistas e não aos empresários, e em que os tecnoburocratas gerenciam não apenas as grandes empresas, mas também a riqueza dos rentistas e as suas ideias políticas. Isso quer dizer que a lógica do capitalismo mudou. Deixou de ser a lógica (1) do lucro; (2) da acumulação de capital; e (3) da inovação, para ser a lógica; (4) dos rendimentos do capital (juros, dividendos e rendas imobiliárias elevadas); (5) do controle da inflação para que esses rendimentos não percam valor; e (6) do "controle" da dívida pública e da dívida privada para manter os devedores pagando o nível mais alto de juros compatível com sua solvência (BRESSER-PEREIRA, 2018, p. 24).

em meio às reformas impostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para América Latina (Cepal), Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm contribuído para a secundarização da educação pública, adiando ainda mais a universalização do direito à educação aos povos tradicionais e camponeses em seus próprios territórios.

Neste artigo apresentamos análises acerca das ações coletivas de resistências protagonizadas pelos Fóruns de Educação do Campo no Brasil e no Pará para a garantia do direito a educação pública dos povos tradicionais e camponeses, apontando para isso estratégias reivindicativas/formativas centradas: na luta contra o fechamento de escolas do campo, nas denúncias das condições de funcionamento das escolas do campo, nas tensões sobre as formas de oferta do Ensino Médio no campo e na formação de educadores e inclusão da Licenciatura em Educação do Campo no concurso público nas redes públicas de ensino.

Ações coletivas de resistência protagonizadas pelos fóruns de educação do campo no Brasil e no estado Pará pela garantia do direito à educação

Eles combinaram de nos matar e nós combinamos de não morrer.

(CONCEIÇÃO EVARISTO)

A Educação do Campo na sociedade brasileira celebrou 20 anos de luta e resistência no ano de 2018, momento de afirmação de direitos conquistados, de avaliação dos projetos e programas educa-

cionais que se efetivaram em todo território nacional via um conjunto de políticas e práticas materializadas por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa de Apoio a Formação Superior (Procampo), Residência Agrária, Pronacampo, Programa Saberes da Terra, PNLD Campo, Observatório da Educação do Campo, Pibid Diversidade, Programa Escola da Terra, PET Campo, bolsas específicas para estudantes quilombolas e camponeses, entre outras.

Na *Carta-Manifesto dos 20 Anos da Educação do Campo e do Pronera*, elaborada a partir das discussões e reflexões coletivas realizadas durante o encontro, os participantes assim se manifestaram:

Nestes vinte anos de luta da Educação do Campo e do PRONERA, escreveu-se um novo período na História da Educação em nosso país. Não é mais possível aos livros de História de Educação no Brasil não acrescentar mais um capítulo à sua periodização: *A construção da Educação do Campo!*

O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: *Construímos juntos uma nova forma de educar!* (FONEC, 2018, p. 1-2).

Em meio à realização de um Seminário ocorrido em Brasília no período de 12 a 15 de junho de 2018, que contou com a participação de 1.100, integrantes do Movimento da Educação do Campo de todos os Estados brasileiros refletiram sobre os avanços e as conquistas obtidas com as lutas e mobilizações empreendidas

em todo território nacional, assim como sobre o momento de crise estrutural que o país vem enfrentando, ocasionado pela reconfiguração contínua do capitalismo, que assume o caráter ofensivo sobre a classe trabalhadora no Brasil, especialmente a partir do “golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016; que acirra os conflitos de classe ao dirigir a maior parte da economia para o capital estrangeiro” (FONEC, 2018, p. 2).

O cenário das disputas políticas no Brasil tem suas influências externas “com o agravamento da crise econômica internacional, que não mais se restringiam aos países do Norte, mas afetava diretamente os chamados Brics (Brasil, Rússia, Índia e África do Sul) (ANTUNES, 2018, p. 231) o que afetou diretamente as frações burguesas que davam sustentação ao governo de Lula e Dilma (ANTUNES, 2018).

A partir de 2013, as manifestações ocorridas no país originadas pelas pautas do Movimento Passe Livre foram se ampliando devido a um conjunto de reivindicações em que denunciava as péssimas condições do transporte coletivo, a precarização da saúde e da educação, além de questionar os benefícios das grandes corporações na construção dos estádios de futebol para a Copa das Confederações (ANTUNES, 2018). No percurso destas manifestações e rebeliões “ocorreu um elemento novo e imprevisível, dado pela aparição aberta de vários espectros da direita conservadora, algumas protofascistas e fascistas, defendendo inclusive a ditadura militar [...]” (ANTUNES, 2018, p. 233), além também das camadas populares vitimadas pela precarização do trabalho, movimentos sociais e partidos políticos, estes últimos fortemente questionados pelas “classes mais conservadoras, aparentemente apolíticas, mas com clara inclinação à direita” (ANTUNES, 2018, p. 233).

A contraofensiva das classes conservadoras de perfil antide-mocrático é capitaneada por forças políticas de orientação mercantil, ruralista, religiosa e paramilitar; e acirrada após o impeachment da presidenta Dilma em 2016, com o resultado das eleições presidenciais de 2018; que acabam intensificando o desmonte dos direitos trabalhistas da CLT e dos direitos sociais da Constituição de 1988, assim como a implementação de políticas de austeridade que impõem o controle e diminuição dos investimentos públicos nas políticas sociais e educacionais.

O resultado das eleições presidenciais de 2018 traz para o cenário político, administrativo e jurídico do Brasil a era Bolsonaroista “cujo único setor político significativo com quem pode contar é o suporte internacional do imperialismo estadunidense, e internamente, com os setores militares, alguns, inclusive, com relações perigosas explícitas com milícias, e com as igrejas evangélicas, politicamente instáveis, embora socialmente enraizadas” (MALHEIRO; MICHELOTTI; PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 31).

As pautas iniciais dão-se em torno dos interesses do capital rentista do ministro da economia Paulo Guedes, que centra sua aposta e investimento na aprovação da Reforma da Previdência, na política neoliberal e nas privatizações, tendo como projeto político,

[...] a continuação do projeto de acumulação rentista pelas vias dos negócios do agro, das águas e da mineração, tende a ganhar contornos ainda mais militarizados pela indicação de militares para ministérios estratégicos (como os da Defesa, Minas e Energia, Ciência e Tecnologia e Infraestrutura) numa tentativa cada vez maior de flexibilização das leis ambientais e de reversão dos direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais, o que culmina na preocupante elevação da violên-

cia (que já é alarmante) contra indígenas, quilombolas e camponeses, especialmente na Amazônia (MALHEIRO; MICHELOTTI; PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 32).

O projeto político conduzido pelas forças hegemônicas busca enfraquecer as leis ambientais, acirrando ainda mais a disputa pelo território brasileiro e amazônico, entre o Estado antidemocrático e centralizador contra a resistência assumida por trabalhadores do campo e da cidade que se posicionam contrários às flexibilizações apresentadas pelo governo brasileiro diante das políticas privatistas e da relação pacífica com o presidente dos Estados Unidos.

A luta pela terra neste contexto adquire novos contornos, ainda que preserve seu conteúdo, num aspecto, assistimos o aprofundamento da expropriação e da violência contra camponeses, indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais e o crescimento da produção agropecuária centrada na grande propriedade, articulada ao grande capital transnacional e sustentada política e economicamente pelo Estado brasileiro. Em outro, presenciemos a resistência e a luta dos povos tradicionais e camponeses por uma reforma agrária que desconcentre a terra, o poder e a riqueza no campo e promova a produção de alimentos saudáveis a partir da perspectiva agroecológica (ALENTEJANO, 2018).

Para a Amazônia, esse cenário político favorece um modelo de desenvolvimento que vem sendo imposto pelo poder central do país associado ao capital financeiro globalizado, com a implantação de projetos de exploração e exportação por grandes empresas nacionais e transnacionais, assentadas numa plataforma científico-tecnológica, em larga escala, que ampliam seu astronômico volume de lucros ao explorar o potencial mineral, madeireiro, energético, hídrico, ambiental e o patrimônio cultural da região; sem considerar o direito das populações locais de decidir

suas próprias formas de desenvolver a região (CONVENÇÃO 169 – OIT, 1989/2003).

Os avanços do agronegócio e da agricultura capitalista têm se intensificado neste século XXI com a ampliação do cultivo da monocultura e das grandes propriedades. O que tem se caracterizado pelos impactos à sustentabilidade dos sujeitos sociais, provocando o poder de reação do projeto protagonizado pela agricultura familiar, a fim de fortalecer uma posição política para combater o modelo agrário modernizador/colonizador que cultiva a produção de um campo devastado e sem produção de vidas cuja finalidade é destruir a cultura dos povos que constroem suas condições de existência pelo trabalho nos campos, nas águas e nas florestas.

Frente a essa realidade adversa, os grupos, instituições e movimentos sociais e sindicais que integram o Movimento Paraense de Educação do Campo, reunidos por meio do Fórum Paraense e dos Fóruns Regionais e Municipais de Educação do Campo têm se posicionado firmemente no combate a essas forças hegemônicas e suas pautas conservadoras, construindo uma aliança entre os movimentos de organizações sociais e sindicais: MST, Fetagri-PA, Moriva, Arcafar-PA, Sintepp, Malungu/Pará, CNS e MAB; instituições de educação superior: UFPA, IFPA, UEPA, UFRA, UNIFFESSPA e UFOPA; e educadores, gestores e estudantes das redes básicas de ensino estadual e municipais vêm organizando uma aliança contra hegemônica ao processo de mercantilização da vida, do trabalho e da educação.

Uma ação concreta nesta perspectiva evidenciou-se por ocasião da aprovação do Projeto de Lei Estadual Nº 129/2019, pela Assembleia Legislativa do Pará no dia 11 de junho de 2019, que visa instituir uma nova lei agrária no estado, ao facilitar as ocupações ilegais de terras públicas nos territórios amazônicos; per-

mitindo a privatização de florestas públicas estaduais e deixando a porta aberta para regularização de futuras invasões de terras do estado, o que é um estímulo direto à continuação do desmatamento ilegal e do roubo do patrimônio fundiário da sociedade paraense (NOTA TÉCNICA, 18/06/2019 – IMAZON).

Motivada pela mobilização dos movimentos sociais e sindicais do Campo no Estado do Pará, a Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Pará (Alepa), em conjunto com a Frente Parlamentar pela Agricultura Familiar, e um coletivo de pesquisadores sobre agricultura familiar da UFPA, IFPA e Núcleos de Agroecologia que participam do Fórum Paraense de Educação do Campo; promoveram uma Sessão Especial na Assembleia Legislativa do Estado no dia 05 de agosto de 2019, a fim de provocar o poder público solicitando sobretudo o veto da PL Nº 129/2019 por parte do governador.

Nesta ocasião, o coletivo de pesquisadores acima mencionado apresentou as contribuições e a importância da agricultura familiar para a produção do estado do Pará, para isso socializaram um amplo documento em que explicita que a agricultura familiar representava 84,4% do total de estabelecimento, porém só ocupavam 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros, enquanto que os estabelecimentos não familiares concebiam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da sua área. No caso do Pará 88,3% dos estabelecimentos rurais são de Agricultura familiar, ou seja, 30% da área total, que significa 83,2% do pessoal ocupado (Censo Agropecuário de 2006) (SOUZA; SILVA – SESSÃO ESPECIAL – ALEPA, 2019).

Esta luta pelo fortalecimento da agricultura familiar alia-se ao combate da criminalização dos movimentos sociais e contra o avanço da violência no campo, onde o Fórum Paraense e os

Fóruns Regionais e Municipais do Campo se articulam com a Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, com a Ordem dos Advogados do Brasil, com o GT Agrário do Ministério Público Estadual, com o Núcleo Estratégico de Direitos Humanos da Defensoria Pública estadual, com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) com o intuito de apoiar e fortalecer a luta dos indígenas, assentados, quilombolas, agricultores familiares, atingidos por barragem, entre outros povos e comunidades tradicionais que são vítimas da violência em decorrência dos conflitos por terra, água e trabalho no campo no Brasil e na Amazônia.

O relatório divulgado pela Comissão Pastoral da Terra do ano de 2018 sobre os conflitos no campo apresenta que no Brasil e no Pará tais conflitos vêm se agravando, pois tem sido intenso o número de movimentos populares que recebem as ameaças nos seus territórios. O mesmo apresenta que as famílias envolvidas estão ligadas ao Movimento Sem Terra, quilombola, quebradeira de coco babaçu, ribeirinhos, indígena, sindicalista, posseiro, que lutam por terra, questões trabalhistas (envolvendo denuncia de trabalho escravo) e conflito pela água, conforme apresentamos os números a seguir.

TABELA 1: Conflitos no Campo no Estado do Pará – 2018

Conflitos no campo	Nº de conflitos	Nº de famílias atingidas
BRASIL		
Terra	1.124	590.400
Trabalhista	89	1.477
Água	276	368.465
Total	1.489	960.342

Conflitos no campo	Nº de conflitos	Nº de famílias atingidas
ESTADO DO PARÁ		
Terra	121	25.547
Trabalhistas	19	182
Água	37	36.692
Total	177	62.421

Fonte: Relatório da CPT-2018.

A tabela evidencia no Brasil um total de 1.489 conflitos envolvendo terra-água-trabalhista e 969.342 famílias atingidas por esses conflitos. No Estado do Pará, os conflitos envolvendo terra-água-trabalhista totalizaram 177, envolvendo um contingente de 62.421 famílias. Quando acessamos o relatório completo, constatamos que o número de assassinatos no campo por terra aumentou nos anos de 2016 e 2017, período de maior registro nos últimos 18 anos segundo os dados do relatório da CPT de 2017. Porto-Gonçalves (2017, p. 35) destaca que o “período de ruptura política registra uma média anual de violência contra as ocupações de 32,3%, de 17,8% maior que o período do governo Dilma Rousseff e 36,1% maior que os 10 anos imediatamente anteriores (2005-2014)”.

No Estado do Pará os números relacionados à violência envolvendo assassinato são bastante expressivos, como podemos citar o caso da chacina ocorrida no município de Pau D’Arco em maio de 2017 envolvendo 10 trabalhadores do MST e em março de 2019 quando registrou-se a morte de três militantes do Movimento dos Atingido por Barragem (MAB) no município de Baião. Exatamente por este motivo, a luta pela terra e pelo território dos movimentos sociais e sindicais do campo se intensifica com a pressão sobre os gestores públicos e sobre o judiciário, com

a expectativa de ver cumprido a legislação vigente que assegura os direitos humanos e sociais dos povos tradicionais e camponeses.

A perversa lógica de desenvolvimento consolidada pelo projeto do capital, com a afirmação de projetos mineralógicos e ampla produção da soja e do dendê, intensifica a ação da agricultura capitalista, nomeadamente na produção de *commodities* minerais e agrícolas ajustadas pela lógica desenvolvimentista do agronegócio. Com isso intensificam-se os conflitos agrários, a criminalidade dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e lideranças de povos originários ou tradicionais, a expansão da biopirataria, as ações ilegais das madeireiras e do trabalho escravo, provocando ações incontestes nas práticas dos sujeitos sociais que se posicionam contrários a esta lógica de desenvolvimento que exclui e expulsa os povos do campo, invade os territórios quilombolas, indígenas e extrativistas; polui os rios e impacta diretamente a vida dos povos das águas e da floresta, provocando com isso, uma invasão cultural, a perda de identidade e a desterritorialização destes sujeitos.

Neste cenário, compreendemos que a educação e o processo de escolarização dos povos tradicionais e camponeses não se constituem como uma questão isolada, visto que inviabilizar a reforma agrária significa negar o direito à terra e ao território a esses povos, logo, significa negar o acesso à escola, às políticas de saúde, trabalhistas, a assistência social e o direito de viver com dignidade nos territórios do campo.

Para fazer frente ao avanço deste projeto excludente, o movimento de resistência no estado do Pará tem sido protagonizado pelo Fórum Paraense e os fóruns regionais e municipais de Educação do Campo com a construção de uma agenda coletiva como forma de se posicionar explicitamente diante da expropriação e exploração, assim como da condição de subalternidade

e das múltiplas opressões a que têm sido submetidos os distintos grupos/classes/etnias/povos tradicionais e camponeses da Amazônia Paraense.

No cerne desta agenda, as questões relacionadas à educação e à escola como direito dos povos do campo, das águas e das florestas, são compreendidas como estratégicas *para a construção de um outro mundo possível*, onde a liberdade, a igualdade, a diferença, a vida com dignidade e a emancipação humana e social sejam cultivadas como referências de sociabilidade e interação entre os grupos/classes/etnias e povos do campo e da cidade. Em síntese, inclui-se entre as pautas na agenda do FPEC e Fóruns Regionais e Municipais as seguintes questões: combate ao fechamento de escolas do campo; o direito à educação e as denúncias das condições de funcionamento das escolas do campo; tensões sobre as formas de oferta do Ensino Médio no campo e formação de educadores e a inclusão da Licenciatura em Educação do Campo no concurso público nas redes públicas de ensino.

Combate ao fechamento de escolas no campo

As ações de combate ao fechamento de escolas no campo se integram à agenda do Fórum Nacional de Educação do Campo-FONEC e no Pará vem sendo protagonizado pelo FPEC em articulação com os fóruns regionais e municipais. São exemplos dessas ações, a realização do 1º e 2º Seminários de combate ao fechamento de escolas no campo, no Campus Universitário de Castanhal da UFPA, em janeiro de 2018 e em fevereiro de 2019, com o objetivo de reunir gestores de secretarias municipais e estadual de educação, integrantes de conselhos municipais e estadual de educação, promotores e defensores públicos, representantes

de organizações governamentais e não governamentais, de movimentos sociais e sindicais, professores e estudantes das universidades e redes de ensino para convocá-los ao debate e recolher denúncias, críticas e sugestões, com vistas ao cumprimento da legislação educacional vigente.

Tanto no I como no II Seminário foram socializados dados atualizados sobre o fechamento e paralisação das escolas no campo no Estado do Pará, que expressam a ação ilegal das secretarias municipais e estadual de Educação, com a conivência dos conselhos municipais e estadual de educação, ao realizarem até o ano de 2017 o fechamento de 4.452 escolas segundo o Censo Escolar do INEP, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 2: escolas extintas e paralisadas no campo (2014-2017)

ESCOLAS – ANO	2014	2015	2016	2017	Total
Extintas	380	461	241	181	1.445
Paralisadas	658	878	624	2.058*	4.218
Extintas Anos Anteriores	1.935	2.315	2.766	3.007	10.023

Fonte: Censo Escolar-Microdados do Inep-2017. Fórum Paraense de Educação do Campo.

* Os dados das escolas paralisadas são cumulativos.

A tabela 2 apresenta um contingente de 1.445 escolas fechadas entre os anos de 2014-2017 e 2.058 escolas paralisadas neste mesmo período. Quando somamos as 181 escolas fechadas no ano de 2017 às 3.007 escolas fechadas em anos anteriores, conforme explicita o Censo Escolar do Inep, constatamos um contingente de 3.818 escolas fechadas no Campo no Estado do Pará até o ano de 2017, revelando o descaso do poder público com relação ao direito dos povos tradicionais e camponeses com relação à Educação.

O Caderno de Instruções do Censo Escolar do Inep (2017, p. 12), no item I, ao abordar a situação de funcionamento das escolas, define escola paralisada como a que “está com as atividades escolares temporariamente suspensas”, e Escola Extinta como a que “está com as atividades escolares definitivamente encerradas”. Assim, é possível compreender, que as escolas públicas só são consideradas extintas por meio de um ato de extinção emitido pela secretaria de educação. Enquanto isso não acontece, inúmeras escolas no campo são paralisadas e permanecem nessa condição por alguns anos, sendo essa estratégia utilizada como justificativa para sua extinção posteriormente.

O fechamento de escolas no campo se efetiva por meio da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, sinalizando a importância de reunir as escolas que se encontram “dispersas” nas pequenas comunidades rurais, alegando a necessidade de agrupar as escolas das comunidades “próximas” como única alternativa para a oferta das várias etapas da Educação Básica com melhor “qualidade” e condições mais adequadas de infraestrutura para os sujeitos do campo. Na prática, porém, isso não se concretiza, visto que amplia o fechamento das escolas, porém, as condições de melhoria anunciadas não se concretizam nas escolas nucleadas conforme prometido pelo poder público.

O Conselho Estadual de Educação do Pará tratou esta questão através da Resolução nº 201 de 25 de maio de 2017 que estabelece “como patamar mínimo a relação de 12 alunos por professor para a oferta educacional mantida em regime regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quando for o caso, relativa à Pré-Escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de Educação do Campo, Quilombola e indígena, no Sistema

Estadual de Ensino do Pará”; e através da Resolução nº 219 de 04 de abril de 2019 que dispõe sobre a criação, dominação e extinção de escolas públicas no sistema estadual de ensino no Pará.

Ambas as legislações não se referem e nem seguem a mesma orientação da Resolução 12.960 de 2014, sancionada pela Presidente Dilma, que altera o artigo 28 da LDB n. 9.394/1996 e reescreve o Parágrafo Único, estabelecendo que, *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.* (Art. 28, Parágrafo único).

Entre os encaminhamentos resultantes dos seminários destaca-se a criação do *Disk Denúncia contra o fechamento das Escolas no Campo* pelo Fórum Paraense de Educação do Campo, como reação ao não cumprimento da legislação educacional por parte do poder público. Ao registrar as denúncias, são adotadas as medidas para evitar o fechamento da escola, acionando-se o Ministério Público e os órgãos normativos da educação, no Estado e nos municípios.

Na perspectiva de intensificar tal enfrentamento o Movimento Paraense de Educação do Campo estabeleceu parceria com o GT Agrário do Ministério Público, formado pelos promotores de justiça que atuam na vara agrária das diversas regiões do Estado do Pará, ampliando a realização de audiências públicas, plenárias regionais, encontros com a juventude do campo e seminários com os povos e comunidades tradicionais e camponesas e com reuniões de trabalho envolvendo os promotores de justiça e os integrantes do Fórum Paraense de Educação do Campo.

No período mais recente temos dialogado e interagido com promotores de justiça de outras varas, conseguindo envolver a participação dos Centros de Apoio Operacional Cível, da Cidadania, da Infância e do Núcleo Agrário do Ministério público em discussões que envolvem a negação do direito à Educação dos sujeitos do campo, como a implementação do Sistema Educacional Interativo (SEI) pela Secretaria Estadual de Educação em convivência com o Conselho Estadual de Educação e do Projeto Mundiar.

Outras parcerias têm sido estabelecidas para o fortalecimento da mobilização que o Fórum Paraense de Educação do Campo tem protagonizado, incluindo: a Comissão de Direito à Educação da Ordem dos Advogados do Brasil, a Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, o Núcleo Estratégico de Direitos Humanos da Defensoria Pública e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio das Pastorais Sociais: CPT, Cáritas, CIMI etc.

O direito à educação e as denúncias das condições de funcionamento das escolas do campo

A garantia do direito à educação conforme assegura a Constituição Federal 1988 e a LDB 9.394/1996 é justa, legal, tem poder legitimado e constitui-se como um direito universal com acesso para todos os sujeitos sociais (PEREIRA, 2018). Negar a educação e o processo de escolarização tem no fechamento das escolas a centralidade de nossas intervenções políticas e jurídicas, no entanto, é importante destacar que apresentar uma escola em condições precarizadas em seu funcionamento, apresentar-se como um indicador de negação deste direito subjetivo e público (CF/1988).

Sobre isso Pereira (2018) afirma que a pessoa ao se sentir lesada diante da negação ao direito de estudar pode demandar junto ao poder judiciário para que tenha esse direito satisfeito.

Ao realizarmos o estudo acerca das “Realidades e Desafios da Educação do Campo na Amazônia Paraense” a partir dos estudos realizados pelo Geperuaz e FPEC identificamos dados preocupantes acerca do funcionamento das escolas do campo no Brasil e no Pará.

Os estudos do Censo Escolar de 2017 revelam que em todo território brasileiro ainda encontramos 5.597 escolas sem abastecimento de água pública, destas 968 encontra-se no Pará. Ao todo ainda aparece 4.938 escolas sem rede de energia elétrica pública e no Pará são 1.583. Constatam 649 escolas com suas atividades em casa de professor ou em barracão, no Pará identificamos 60 estabelecimentos sob este funcionamento.

Esses dados nos remetem a focalizar e compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que infelizmente ainda continua revelando situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do campo em nosso país, dando sentido as reflexões de Arroyo quando afirma: “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, são ameaçadas também a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a escola também é ameaçada” (Miguel Arroyo, 1996). As ações que o FPEC vem desenvolvendo buscam justamente subverter essa realidade cruel a grande parte dos sujeitos do campo, que atendem ao processo de escolarização em seus próprios territórios.

Outro ponto a ser refletido, refere-se ao reconhecimento dos espaços tempos formativos assegurado pelo Art. 28 da LDB/96, quando adota os ciclos agrícolas, trata das metodologias diferenciadas e admite a adequação do trabalho à natureza. Estas indicações relacionam-se à Pedagogia da Alternância, como matriz de formação que articula e, portanto, reconhece, diferentes tempos-espaços-saberes nos processos educativos vivenciados pelos sujeitos do campo, possibilitando aos povos do campo, das águas e das florestas estudar e trabalhar nos seus territórios.

A Pedagogia da Alternância é uma estratégia formativa dos povos tradicionais e camponeses que possui uma forma específica de organização do tempo, do espaço e dos saberes da aprendizagem, que considera os processos de produção e reprodução da vida das famílias rurais e os incorpora na prática educativa. A Pedagogia da Alternância considera tanto a escola como a comunidade de origem do aluno como tempos e espaços educativos. O aprendizado é organizado de forma que o aluno alterne os dias letivos entre escola e comunidade fazendo dialogar com os conhecimentos que circulam nestes dois espaços-tempos.

No Estado do Pará existem atualmente 24 Casas Familiares Rurais em funcionamento, as quais oferecem cursos técnicos em agropecuária integrados ao ensino médio e também o segundo ciclo do Ensino Fundamental, atendendo cerca de aproximadamente 1.500 alunos. Entre os principais desafios enfrentados pela Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar) para cumprir o seu papel social, encontram-se: organização estadual das CFR para defender e representar seus interesses; garantia da sustentabilidade financeira e pedagógica; intercâmbio entre as CFR para evitar o isolamento entre as Casas; garantir a concretização dos princípios

filosóficos e metodológicos; e acompanhar o processo de expansão das mesmas no Estado do Pará.

Considerando a necessidade de enfrentamento aos desafios mencionados, a Arcafar/PA em parceria com o Fórum Paraense de Educação do Campo, a Comissão de Educação da OAB Pará e a Comissão de Direitos Humanos e de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Pará iniciaram um movimento no Estado, envolvendo órgãos públicos, universidades e organizações sociais numa agenda coletiva para tratar dos seguintes pontos: situações dos convênios das CFR com o poder público e sua inserção no Censo Escolar, autorização das CFR como escolas de Ensino Fundamental e Médio junto aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação para realizar o atendimento aos adolescentes e jovens dos anos finais do Ensino Fundamental, ingresso dos estudantes egressos das CFR por meio das políticas afirmativas nas Instituições Públicas de Ensino Superior e oferta de curso de Pós-Graduação *lato sensu* sobre Pedagogia da Alternância aos educadores que atuam nas CFR (FPEC, 2019).

Tensões sobre as formas de oferta do Ensino Médio no campo

Os questionamentos dos movimentos sociais e sindicais do campo pela oferta de Ensino Médio junto a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) tem sido um ponto de contínua tensão, visto que a tomada de decisão desta secretaria poucas vezes considera as demandas, expectativas e proposições que partem dos povos tradicionais e camponeses, dos educadores e estudantes envolvidos com esta etapa escolar acerca de uma modalidade de oferta que atenda de fato os jovens do campo.

Em razão disso, no ano de 2018 realizou-se um intenso movimento no Estado do Pará, que culminou com a realização de um amplo Seminário contra o Sistema Educacional Interativo (SEI), promovido pelos docentes e discentes do Sistema Modular de Ensino (Some) em articulação com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (Sintepp), o Fórum Paraense de Educação do Campo e Movimento em Defesa da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia Paraense. Referido manifesto ocorreu no dia 20 de abril de 2018, no Município de Abaetetuba.

O Seminário teve o objetivo de comprometer os gestores públicos estaduais e municipais com a garantia e universalização do direito à educação pública que afirma a diversidade sociocultural e territorial da Amazônia; e a Secretaria de Estado de Educação, especificamente, com a oferta do Ensino Médio, com professores para regência das aulas nas próprias comunidades rurais.

Ele ocorreu em virtude da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com o BID e com o referendun do Conselho Estadual de Educação decidir ofertar *o Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica* por meio do *Sistema Educacional Interativo* em convênio com as secretarias municipais de educação, descumprindo a legislação voltada para a educação dos povos tradicionais e camponeses, e sem estabelecer diálogo algum com a comunidade acadêmica e educacional e com os movimentos sociais.

A Seduc-Pará aprovou um plano com o apoio do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu a meta de implantar o SEI nos 144 municípios em 2018, com a oferta de vagas para 17.000 alunos somente neste ano, gerando grande insatisfação e reações por parte dos docentes do Some, dos sindicatos de

professores, do Movimento da Educação do Campo e do Ministério Público Estadual.

O Manifesto foi precedido de inúmeras plenárias e manifestações contrárias à implantação do SEI denunciando: o irrisório atendimento do Ensino Médio no campo no Estado do Pará, que não atinge 10% dos jovens na faixa etária definida pela legislação (FPEC, 2014); a precarização da infraestrutura de atendimento à Educação Básica nos territórios rurais, especialmente no Ensino Médio com a oferta do Sistema Modular de Ensino; e a aprovação do Plano de Aprovação do SEI sem diálogo com a comunidade acadêmica e com os povos tradicionais e camponeses, negligenciando todas as legislações educacionais que pautam a Educação do Campo e a diversidade como referência fundante de configuração dos territórios rurais e da sociedade.

O Ministério Público do Estado do Pará, diante da denúncia dos movimentos sociais, apresentou Ação Civil Pública solicitando a suspensão da oferta do SEI e assegurando a oferta do Ensino Médio regular presencial com professores para regência das aulas nas comunidades rurais. A Ação Civil Pública foi julgada, tendo o despacho do juiz deferido pela: 1) Manutenção da execução da proposta apresentada nos 7 municípios, em 19 salas de aula, onde já está funcionando o SEI, suspendendo a expansão para outras comunidades; 2) Aplicação nelas dos termos da PNPCT e Resolução 169 OIT, realizando consulta prévia, livre e informada; 3) Definição de prazo para avaliação dessa experiência onde for admitido pela população alvo (MPEP, 2018).

O Manifesto ocorrido no município de Abaetetuba deu-se no contexto do governo de Simão Jatene (2011-2018) e se constituiu como culminância das ações de protesto contra a oferta

do SEI, por aumentar o índice no atendimento educacional, sem modificar de fato a realidade da educação nos sistemas de ensino.

No ano de 2019 em que pese a mudança governamental no Pará os discursos em torno do SEI não tiveram rupturas, pois continuaram os indicativos de que este projeto permaneceria entre as formas de oferta de Ensino Médio às comunidades rurais. Posição que contraria o sindicato dos professores, pesquisadores, comunidades, estudantes e os movimentos sociais do campo.

Como forma de continuar pautando essa questão, o FPEC tem buscado apoio junto à Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, que no dia 17 de junho de 2019, promoveu uma reunião com vistas à formação de um Grupo de Trabalho voltado para a discussão e implementação do Ensino Médio no Campo. Essa ação se faz urgente e necessária visto que o atendimento nesta etapa escolar no campo é irrisório, conforme os dados apresentados pelo FPEC, com base no Censo Escolar de 2017:

TABELA 3: matrículas no ensino médio rural – Estado do Pará – 2017

UF	Estadual	Privada	Matrícula Total	População na faixa etária de 15 a 17 anos	Matrícula na faixa etária de 15 a 17 anos	Taxa de atendimento (líquida)
Pará	20.127	407	20.534	89.700	3.921	4,37 %

2007-2009: IBGE – Estimativas elaboradas no âmbito do Projeto UNFPA/IBGE (BRA/4/P3IA). População e Desenvolvimento. Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Fonte: Inep/Censo Escolar-2017-Geperuaz-Iced-UFPA.

A tabela 3 revela que com as 20.534 matrículas (rural) em todo estado a taxa de atendimento líquida não ultrapassa 4,37%, considerando a população entre 15 a 17 anos que se aproxima de 89.700 jovens nas comunidades rurais; e a matrícula de 3.921 jovens na

faixa etária de 15 a 17 anos, no Ensino Médio. Isso, considerando as diversas modalidades de oferta do Ensino Médio pela Seduc aos jovens dos territórios rurais: Sistema Modular de Ensino (Some), EJA Médio Campo, Sistema de Educação Interativo (SEI) e atendimento nas escolas polos (com deslocamento prioritariamente por transporte escolar).

Formação de Educadores e a inclusão da Licenciatura em Educação do Campo no concurso público nas redes públicas de ensino

A formação dos educadores do campo nesta reflexão vincula-se a dois indicadores importante na política de formação de professores no Brasil e no Pará, que são: os números de profissionais atuando nas escolas básicas sem graduação, e o número exorbitante de professores atuando com contratos temporários, o que ocasiona a precarização do trabalho docente, a rotatividade destes profissionais conforme as políticas impostas pela gestão municipal e/ou estadual, dificultando assim, a afirmação de uma política permanente que assegure o direito destes profissionais atuarem com a garantia de seus direitos.

TABELA 4: situação dos professores no Brasil, Amazônia e Pará

	Professores sem Graduação		Professores Temporários	
	<i>Total</i>	<i>Rural</i>	<i>Total</i>	<i>Rural</i>
Brasil	774.116	190.864	509.912	143.347
Amazônia	75.778	38.235	65.990	35.472
Pará	36.800	19.801	28.450	16.286

Fonte: Censo Escolar – Microdados do Inep-2017. Fórum Paraense de Educação do Campo.

Na Amazônia e no estado do Pará em particular, o número de professores que atuam nas escolas somente com o Ensino Médio é bastante elevado como bem registra o quadro acima, que nas escolas localizadas nas comunidades rurais ainda existem 19.801 profissionais atuando no campo sem a formação na graduação.

É importante destacar que desde 2010 a formação de professores vem sendo efetivada por alguns programas entre aos quais destacamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que desde o ano de criação até 2018 formou aproximadamente 44.843 professores, o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que inicia em 2007 como experiência piloto e vai em 2008 e 2009 se expandindo via programa até se constituir como política pública no campo da formação dos educadores do campo em 2012, fazendo-se presente em 42 IES; e o Programa Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Pronera). Estes programas possibilitam a expansão da educação superior pública com primeira graduação, segunda graduação (no caso do Parfor) ou com formação pedagógica (Pós-Graduação *lato sensu*), mas ainda assim, com os resultados dos mesmos não conseguimos avançar na superação do grande quantitativo de professores que atuam sem a formação adequada na Amazônia e no Estado do Pará.

Isto demanda um posicionamento crítico dos movimentos sociais do campo e de toda sociedade contra a expropriação do direito à educação de qualidade, que exige como um dos requisitos fundantes para sua materialização, a formação inicial e continuada e a valorização dos educadores, as quais constituem uma das estratégias para promover a formação do intelectual orgânico, a emancipação humana e política diante da lógica racionalista e produtivista que visa difundir a nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013).

A lógica produtivista do capital segrega os trabalhadores e os impõe a condição de serviço, como ocorre com os professores que atuam nas redes públicas como “temporários”, ou seja, cumprem uma carga horária letiva de fevereiro a junho e de agosto a dezembro, sendo excluídos do direito as férias, décimo terceiro salário, além de outras gratificações que por ventura podem ser acrescidas a seus proventos. Sobre isso Antunes (2018, p. 31-32) reitera que:

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a “flexibilização” crescente dos contratos de trabalho.

A lotação dos professores temporários implica ainda em inúmeros constrangimentos aos educadores, por ocorrer em um período posterior a lotação dos efetivos, alocando-os nas escolas que possuem condições mais precárias de infraestrutura e localização mais distantes da sede do município. Ela também exige dos educadores que “implorem” aos sujeitos que integram o poder local, como: vereadores e gestores dos órgãos municipais ou seus familiares, para serem “agraciados” com uma vaga para atuar como docente, vinculando politicamente esses profissionais de forma clientelista.

Na realidade da educação do campo no Pará, há um total de 16.286 professores atuando na condição de temporários, tal situação evidencia os desdobramentos das políticas de austeridade e da lógica rentista sobre a negação do direito à educação de qualidade aos povos tradicionais e camponeses, no Brasil, na Amazônia. No

Pará essa realidade tem provocado o Movimento da Educação do Campo a exercer o controle social, exigindo do poder público a realização de Concurso Público na perspectiva de possibilitar a efetivação dos profissionais em seus locais de trabalho e garantir a permanência e a concretização das políticas educacionais nos territórios rurais.

Nesse sentido, como resposta aos gestores municípios, que alegam em seus discursos políticos que não há professores de áreas específicas para atuarem nas escolas do campo, destacamos que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), foi criado como política afirmativa para atender com formação superior os educadores em atuação nas escolas do campo e os jovens dos territórios do campo, das águas e das florestas que concluem o Ensino Médio.

A Ledoc oferta, desde 2009 no Pará, formação por área de conhecimento (Ciências Agrárias e da Natureza; Letras, Linguagens e códigos; Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais; e Matemática), que tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo especialmente no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, articulando estratégias que maximizem a possibilidade das crianças, jovens e adultos do campo estudarem em suas localidades de origem e afirmem a diversidade sociocultural e territorial dos povos tradicionais e camponeses.

Na perspectiva de atender o direito ao concurso público, houve uma ação desencadeada diante do fato da Secretaria de Estado de Administração, gestora política de recursos humanos do Estado do Pará, atendendo à demanda da Secretaria de Estado de Educação, ter tornado público em março de 2018, por meio do Edital n. 1/2018-Sead, a realização do concurso para os cargos

efetivos da carreira do Magistério da Educação Básica da rede pública estadual de ensino e não ter reconhecido a Ledoc como um curso que forma professores. A oferta de 2.112 cargos de professor para as diversas disciplinas resultou da ação de execução de Termo de Ajustamento de Conduta firmado pelo Ministério Público Estadual com o Estado do Pará, autos n. 0104664-66.2015.8.14.0301, com vistas ao fortalecimento da regra constitucional de ingresso no serviço público para o Licenciado em Educação do Campo.

Como estratégia de resistência para garantir o reconhecimento da inclusão do perfil do Licenciado em Educação do Campo, foram realizadas reuniões com a Seduc, Conselho Estadual de Educação, e audiências públicas na Assembleia Legislativa do Pará, todas no ano de 2018, para que o Curso fosse reconhecido nas redes públicas de ensino.

Toda essa mobilização ocorreu pela inserção do perfil do Licenciado em Educação do Campo, na Resolução n. 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará; e inclusão na Lei Orgânica do Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação e dos municípios paraenses, por meio das secretarias municipais de educação, para que seja garantida a oferta de vagas nos editais de concursos públicos para professores do campo, nas áreas de conhecimento mencionadas anteriormente (UFPA; UNIFESSPA, 2018).

Essas iniciativas do Movimento Paraense de Educação do Campo foram protagonizadas com a interlocução de parlamentares que integram a Comissão de Educação e Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Pará e promotores do

Ministério Público do Estado do Pará, que integram o CAO Cíveo e a Promotoria de Justiça de Direitos Constitucionais Fundamentais e dos Direitos Humanos de Belém.

A resistência da Seduc em dialogar e alterar a configuração de vagas de modo a atender aos profissionais licenciados em Educação do Campo levou os egressos do Curso da Ledoc a encaminhar pedido de providências ao Ministério Público do Estado do Pará, solicitando intervenção para que pudessem ser reconhecidos no concurso público C-173-Sead, para os cargos de magistério da Secretaria de Estado de Educação.

O processo de Mobilização em curso resultou na *concessão de liminar para que o Estado do Pará não indeferisse as inscrições dos candidatos egressos das Ledoc no concurso, e em caso de aprovação e classificação dentro do número de vagas ofertadas, se efetivasse a posse no cargo, atendida a área de conhecimento da formação dos candidatos que congregam as disciplinas dos cargos de magistério lá previstos, consoante anotação apostilada ao diploma apresentado pelo candidato* (MPPA, 2018b).

Essas ações de reconhecimento, institucionalização e consolidação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, têm sido realizadas no Estado do Pará, como nos demais estados brasileiros onde o Curso está sendo ofertado, e os avanços vivenciados por cada experiência, em grande medida se devem ao diálogo com os movimentos e organizações sociais do campo, a inserção de representantes dos movimentos sociais nos distintos espaços em que o curso se materializa, incluindo a gestão, onde os processos decisórios são tomados, e à docência, onde as práticas e processos de socialização e produção do conhecimento se efetivam.

Considerações finais

Neste capítulo, procuramos refletir num primeiro momento acerca da conjuntura política vivenciada pelo Brasil no momento atual (2019), que reflete a crise econômica, política e judiciária acirrada com o golpe de Estado em agosto de 2016 e referendado nas eleições de 2018, quando uma parcela da sociedade brasileira elege como representante do Brasil um presidente da ultradireita conservadora, apoiado predominantemente pelas forças evangélicas, militares e dos grandes produtores rurais.

Nessa conjunta, vive-se o retrocesso nas políticas de inclusão social e educacional, quando o governo federal defende prioritariamente em sua agenda a criminalização dos movimentos sociais, destitui as políticas sociais provenientes dos governos Lula e Dilma, corta os investimentos destinados para educação básica e superior e impõe políticas privatistas, sobretudo, para as universidades, por meio do Programa Future-se, lançado em julho de 2019, que divulga a falácia da adesão voluntária junto as IES (debate não realizado neste texto, mas que nos causa grande preocupação).

Assim, apresentamos ao longo do capítulo a resistência do Movimento Paraense de Educação do Campo protagonizada pelo Fórum Paraense, Fóruns Regionais e Fóruns Municipais de Educação do Campo, com a construção de uma agenda de lutas intensivas para enfrentar e posicionar-se frente às perversas imposições de um governo que não respeita as diversidades e os direitos humanos e sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, como exemplo disso, citamos a contrarreforma da Previdência que está sendo conduzida pelo atual governo federal com a utilização de estratégias de votação no Congresso orientadas pela “velha política”, para alcançar êxito em seus propósitos.

Dentre as pautas de luta e resistência apresentada nas ações do FPEC, refletimos sobre: a valorização e a importância da agricultura familiar tencionando junto à alguns parlamentares sobre o Projeto de Lei que altera as regras para a regularização fundiárias no Pará, tornando-a mais flexíveis, facilitando assim a expansão do agro/mineral negócio por meio das grandes empresas, o que vem acirrando os conflitos agrários no campo contra os trabalhadores rurais, o MST, sindicalistas, quilombolas, indígenas, extrativistas, acampados e quebradeiras de coco babaçu.

Articulados com estas agendas mais amplas, pontuamos as frentes de atuação do FPEC no aspecto educacional e escolar, enfatizando o movimento contra o fechamento e as precárias condições de funcionamento das escolas do campo, negando aos sujeitos do campo o direito de estudar com qualidade e dignidade em seus territórios. Sobre isso, pontuamos os indicadores exorbitantes de professores atuando sem graduação nas escolas do campo, com contratos temporários. Também refletimos sobre o baixíssimo atendimento ao Ensino Médio no Campo por parte da Secretaria de Estadual de Educação, além de não considerar as especificidades, identidades e diversidades das juventudes do campo, denunciando a insistência da Seduc em oferecer o Ensino Médio por meio de mediação tecnológica, através do SEI sem dialogar e respeitar as demandas e anseios dos estudantes, professores e das comunidades rurais.

Como os avanços das políticas de formação de professores, destacamos o protagonismo do Movimento da Educação do Campo com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e as ações de resistência para que o referido curso seja reconhecido e credenciado junto às redes municipais e estadual do Pará, garan-

tindo que os egressos desta licenciatura possam ter seu currículo reconhecimento por área de conhecimento, com direito a código de vaga nos próximos editais dos concursos público.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. O campo brasileiro em disputa: a expansão do agronegócio e a resistência dos povos do campo no século XXI. *In: MOLINA, M.C., Martins, M. F. A. Licenciatura em Educação do Campo: reflexões para formação de educadores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2018. Coleção “Caminhos da Educação do Campo”, vol. 9. (prelo)

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviço na era digital*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. *Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades tradicionais – PNPCT. Brasília, 2007.

BRASIL. *Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – Censo Escolar 2017 (sinopse). Brasília: Inep/MEC, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

Fórum Paraense de Educação do Campo – FPEC. *Síntese da Reunião de Trabalho na ALEPA com a ARCAFAR-Pará*. Belém, 23 de agosto de 2019. (digitalizado).

Fórum Nacional de Educação do Campo. *Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera*. Seminário Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera. Brasília. 12 a 15 de junho de 2018.

MPPA. Promotoria de Justiça de Direitos Constitucionais Fundamentais e dos Direitos Humanos de Belém. Ação Civil Pública contra o Estado do Pará, solicitando nulidade e inconstitucionalidade do Sistema Educacional Interativo. 2018a. (digitalizado)

MPPA. Promotoria de Justiça de Direitos Constitucionais Fundamentais e dos Direitos Humanos de Belém. Ação Civil Pública contra o Estado do Pará, solicitando o não indeferimento das inscrições dos candidatos egressos das Ledocs no concurso público C-173-SEAD. 2018b. (digitalizado)

MALHEIRO, Bruno Cezar; MICHELOTTI, Fernando; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Mais além da conjuntura: por outros horizontes de sentido. In: *Conflitos no Campo – Brasil CPT*, Goiânia, 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *38ª Reunião Anual da ANPED*, Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

NOTA TÉCNICA. Projeto de Lei Estadual nº 129/2019 que altera as regras para regularização fundiária no Pará, IMAZON, 18 de junho de 2019.

Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 – sobre Povos Indígenas e Tribais*. Genebra. 1989.

PARÁ. *Resolução nº 219 de 04 de abril de 2019*. Dispõe sobre a criação, denominação e extinção de escolas públicas no Sistema Estadual de Ensino no Pará e dá outras providências. CEE, 2019.

PARÁ. *Resolução nº 201 de 25 de maio de 2017*. Aprova, como patamar mínimo, a relação de 12 alunos por professor para a oferta educacional mantida em regime regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quando for

o caso, relativa a pré-escola, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de educação do campo, quilombola e indígena, no Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. CEE, 2017.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Custo-Aluno-Qualidade para escolas do campo da Amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade. *Tese de Doutorado*, PPGED, UFPA, 2018

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter *et al.* A contrarreforma agrária na lei e na marra-Brasil (2015-2017). In: CANUTO *et al.* (Org.). *Conflitos no Campo* – Brasil 2017. CPT Nacional, 2017.

BRASIL. *Relatório dos conflitos no campo*. CPT Nacional, Goiânia, 2018.

SOUSA, Romier; SILVA, Luís Mauro Santos. *O Pará sobreviveria sem agricultura familiar?* Discussão sobre a importância do setor, apresentar dados e debater propostas para revitalizar o setor. Sessão Especial – ALEPA, Associação Brasileira de Agroecologia, 2019. (digitalizado).

UFPA & UNIFESPA. *Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação do Campo e suas especificidades*. Campus de Abaetetuba, de Cametá e de Altamira da UFPA e UNIFESSPA. 2018. (digitalizado)

Sobre as autoras e os autores

Aldinete Silvino de Lima

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pelo Edumatec/UFPE. Professora Adjunta do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Participa do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (GPEMCE) da UFPE e do Grupo de Pesquisa e Estudo sobre o Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação do Campo (GPEAMEC) da UFRB. É membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec), tem experiência na área de Educação, Ensino de Matemática, Educação do Campo, formação de professores, gestão escolar e coordenação pedagógica, desenvolve pesquisas sobre a Educação Matemática Crítica, o ensino de Matemática nas escolas e a formação de professores de Matemática em Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

E-mail: limaaldinete@gmail.com

Aline Renata dos Santos

Pedagoga (2014) pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Mestra (2017) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, no período de 2012 a 2014. Faz Parte do Grupo de Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, Teoria da Complexidade e Educação coordenado pelo Prof. Dr.

Janssen Felipe da Silva, PPGedu/PPGEDUC-UFPE/CAA. Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) do CAA. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial: Infoinclusão: demanda da cultura direito de todos 2011-2012.

E-mail: aline.renata24@hotmail.com

Anna Rita Sartore (org.)

Doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (usp). Licenciada em Ciências Físicas e Biológicas e em Pedagogia. Psicopedagoga e Psicanalista. Atualmente é professora Associada do Núcleo de Formação Docente e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco. Tutora do grupo Infoinclusão, do Programa de Educação Tutorial, PET/MEC/SESU e editora do Periódico de Educação Interitórios. Pesquisa temas em Educação, com ênfase para Formação de Professores, Tecnologias e Ciências e Relações entre Psicanálise e Educação.

E-mail: anna.sartore@ufpe.br

Camila Ferreira da Silva

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro de Educação. Pedagoga pela UFPE/CAA. Integra o Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação UFPE/CAA e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade – Audre Lorde – UFRPE-DED.

E-mail: camilafera92@hotmail.com

Celi Nelza Zülke Taffarel

Professora doutora titular Faced/UFBA. Coordenadora da Ação Escola da Terra na Bahia. Coordenadora do Curso de Especialização/Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo – Ação Escola da Terra – Pronacampo. Coordenadora do Grupo Gpec/Faced/UFBA. Ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do Andes-SN (Gestão 2002-2004). Ex-diretora

da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação e da Educação Física, Ciência do Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

E-mail: taffarel@ufba.br

Edmerson dos Santos Reis

Graduado em Pedagogia pela Uneb/FFCLJ, Mestrado em Educação pela Université du Québec a Chicoutimi e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas – DCH-III/Universidade do Estado da Bahia, Membro do Fórum Nacional de Educação – FONEC, Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – Resab, Professor Permanente do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiárido – Uneb. Tem experiência com os seguintes temas: Educação Contextualizada, Educação do Campo, Convivência com o Semiárido e Formação de Professores, áreas temáticas sobre as quais possui livros e artigos publicados. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – Educere; Coordenador do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid no DCH-III da Uneb e Coordenador do Projeto de Pesquisa e Extensão – Reflexão dos Referenciais da Educação Contextualizada.

E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

Érica Fernanda Justino

Graduada em Normal Superior, mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais. Exerce a função de Professora na Rede Pública de Educação Básica. Atuou como coordenadora estadual da Educação do Campo e Educação Escolar Indígena na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e Coordenadora Estadual do Programa Escola da Terra em Minas Gerais.

E-mail: erica.justino@educacao.mg.gov.br

Filipe Gervásio Pinto Silva

Professor da Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – UFCG/CDSA. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/PPGEDU. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA/PPGEDUC. Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Integrante do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Camponesa e Resistência do Cariri Paraibano. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Etnicidades e Cultura – NEPEC. Integrante do Instituto de Estudos da América Latina – IAL/UFPE. Desenvolve pesquisas em torno dos temas: Educação na América Latina; Políticas Educacionais e Educação do Campo; Políticas e Práticas Curriculares na Educação do Campo. Desenvolve estudos e pesquisas através da Abordagem teórico-metodológica o Materialismo Histórico-dialético.

E-mail: filipe.gps@hotmail.com

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade (2017). É professora da Faculdade de Educação do Campo e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins-Cametá da Universidade Federal do Pará. É pesquisadora da Rede Universitas-Br, integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) e o Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (Gesol), desenvolve pesquisas sobre Formação de educadores do campo, Práticas Educativas, Educação Superior do Campo e Escolas Multisseriadas.

E-mail: hellen.ufpa@gmail.com

Iranete Maria da Silva Lima (org.)

Doutora em Matemática e Informática pela Université Joseph Fourier (Grenoble-FR), com pós-doutorado em Didática da Matemática pelo Institut Français de l'Éducation – École Normale Supérieure de Lyon e pós-doutorado em Educação, ênfase em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará

(UFPA). Foi professora de matemática da rede pública estadual de ensino em Pernambuco. É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) atuando na Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEDUC) do Centro Acadêmico do Agreste, e no Mestrado e Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) do Centro de Educação. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec); representa a UFPE no Comitê de Educação do Campo de Pernambuco; integra a Comissão Executiva do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). É líder do Grupo de Pesquisa GPENAPE e pesquisadora dos Grupos Fenômenos Didáticos e GPEMCE da UFPE, e Geperuaz da UFPA. Pesquisa dos domínios da Didática da Matemática, da Educação Matemática Crítica e da Educação do Campo, com enfoque na formação de professores, decisões didáticas, recursos didáticos, concepções e conhecimentos mobilizados por professores e alunos sobre conceitos matemáticos estudados na educação básica.

E-mail: Iranete.lima@pq.cnpq.br

Janssen Felipe da Silva (org.)

Pedagogo pela Faculdade de Filosofia do Recife (1995), Mestre (2001) e Doutor (2007) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado II do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE nos Cursos de licenciatura em Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena. Professor Permanente dos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (CE) e do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do CAA. Coordenador do Instituto de Estudos da América Latina (IAL) – UFPE. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Membro da Associação Latino Americana de Sociologia (2018 a 2019). Membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) do CAA. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; b) Laboratório de Estudos Antropológicos (vice-líder); c) Formação de Professor e Profissionalização Docente do CE-UFPE. Coordena o Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Editor Chefe da Revista Interterritórios da UFPE (<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/index>).

E-mail: Janssenfelipe@hotmail.com

Lorena Lima de Moraes

Feminista, cientista social, formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mestra (2011) e doutora (2016) em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Atualmente é docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco, lotada na Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Ao longo da sua formação adquiriu experiência nas áreas de Sociologia e Antropologia, atuando principalmente com os seguintes temas: sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, feminismo, relações de gênero, organização do trabalho científico, políticas públicas, mulheres rurais, uso do tempo e participação política. Lorena Moraes é fundadora e coordenadora do Dadá – Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero, Sexualidade e Saúde (UFRPE/UAST/CNPq), faz parte da Rede Feminismo e Agroecologia do Nordeste e da Rede Interdisciplinar de Mulheres Acadêmicas do Semiárido – Rimas.

E-mail: llorenamoraes@gmail.com

Maria do Socorro Silva

Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande- Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFCG. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1984), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1987), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e Doutorado em Educação pela UFPE (2009). Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica – Nupeforp. Foi Coordenadora da Licenciatura em Educação do Campo (2011-2015). Membro do Fórum Nacional da Educação do Campo e do Comitê Estadual de Educação do Campo da Paraíba. Membro da Executiva da Rede de Educação Contextualizada do Semiárido e do Conselho Editorial do Caderno Multidisciplinar da Resab. Foi coordenadora Institucional do Pibid Diversidade da UFCG de 2013-2018. Membro do Conselho Editorial da Revista Interterritórios da UFPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo e Educação Contextualizada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais, processos educativos nos movimentos sociais e Educação

de Jovens e Adultos. Tem experiência com a construção da Licenciatura em Educação do Campo – Procampo/MEC/Secadi; no Programa Saberes da Terra – MEC e na educação popular realizando assessoria aos movimentos sociais e organizações comunitárias do campo, com as Escolas Famílias Agrícolas / Unefab e com a Escola Nacional de Formação Enfoc/Contag.

E-mail: socorrosilva0509@gmail.com

Maria Isabel Antunes-Rocha

Professora Associada da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Nepcampo/UFMG). Assumiu a Coordenação de Formação do Projeto Escola da Terra em Minas Gerais. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com os temas: Formação de Professores, Educação do Campo, Representações Sociais, Psicologia Social.

E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br

Michele Guerreiro Ferreira

Possui graduação em Ciências Sociais (2004) e especialização em História do Brasil (2009) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru; mestrado em Educação Contemporânea (2013) e doutorado em Educação (2018) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora de Sociologia e História na educação básica – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Integrante do Instituto de Estudos da América Latina (IAL-UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os), da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) e da Alas (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do Nupefec (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) CAA/UFPE e do Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação/ CAA-UFPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Política, Práticas e Práxis Curriculares; Educação do Campo; Estudos Pós-Coloniais; Pensamento Decolonial e Interculturalidade.

E-mail: mguerreirof@hotmail.com

Micheli Suellen Neves Gonçalves

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Brasília – PPGE/UNB. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA. Graduada em Pedagogia pela UFPA. Professora do Instituto Federal de Brasília/Campus Ceilândia, no Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol. Vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz/UFPA e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Docente – Gefor/IFB. Pesquisadora nas seguintes temáticas: Gênero, Formação Docente, Educação do Campo, Educação Popular, Educação Superior do Campo, Cultura e Pedagogia latino-americana.

E-mail: micheli.goncalves@ifb.edu.br

Mônica Castagna Molina

Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela UNB (2003) e Pós-Doutorado em Educação pela UniCamp (2013). Professora Associada da Universidade de Brasília (UNB), da Licenciatura em Educação do Campo e do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde coordena a Linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, desde 2013. Coordenou o Pronera e o Programa Residência Agrária. Participou da I Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (I PNERA) em 2003-2004, e Coordenou a II Pesquisa Nacional da Reforma Agrária (II PNERA), financiada pelo IPEA, em 2013-2015. Coordenou a Pesquisa Capes – Cuba, no período de 2010-2014. Coordenou a Pesquisa “A educação Superior no Brasil (2000-2006): Uma Análise Interdisciplinar das Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro”, financiada pelo Observatório de Educação da Capes. Integra a pesquisa Formação Docente e a Expansão do Ensino Superior, na coordenação do Sub 07: Educação Superior do Campo pelo Projeto Observatório da Educação do Campo da Capes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Formação de Educadores, Políticas Públicas, Reforma Agrária, Desenvolvimento Sustentável.

E-mail: mcastagnamolina@gmail.com

Paula Santana

Doutora em Sociologia e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora e pesquisadora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Macondo: artes, culturas contemporâneas e outras epistemologias. Discute artes, outras epistemologias e suas interlocuções com gênero/sexualidade, raça/etnicidade e classe social.

E-mail: paulamssantana@gmail.com

Roseli Salete Caldart

Pedagoga e professora da Área de Fundamentos da Educação. Integra o coletivo nacional de educação do MST e o Fórum Nacional de Educação do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Principal Área de atuação: formação de educadores. Estudos e pesquisas atuais relacionam especialmente: educação, movimentos sociais populares, Educação do Campo e Agroecologia na Educação Básica.

E-mail: roselicaldart@gmail.com

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq. É pesquisadora da Rede Universitas-Br. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. Na área de Educação, privilegia as seguintes temáticas: educação do campo, políticas educacionais, educação de jovens e adultos, currículo e formação de professores na Amazônia.

E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br.

Shana Sampaio Sieber

Socióloga, formada pela Universidade Paulista (Unip) e Engenheira Florestal, formada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/FCA); é mestra em Ciências Florestais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2009) e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente atua como pesquisadora extensionista do Projeto “Resgate da capacidade organizacional e produtiva do assentamento rural de Carnaúba do Ajudante – ações em área ameaçada pela pobreza e degradação ambiental” (Bolsista Exp – C; CNPq/Chamada CNPq/MCTIC/MDS nº. 36/2018 – Tecnologia Social), do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Práticas Agroecológicas do Semiárido (Neppas/UFRPE/UAST). Também contribui como pesquisadora do Dadá – Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero, Sexualidade e Saúde (UFRPE/UAST/CNPq), tendo como referência a participação no Projeto “Mulheres rurais e o uso do tempo: divisão sexual do trabalho e relações de gênero em Pernambuco” (2018-2019).

E-mail: shanasieber@yahoo.com.br

Sicleide Gonçalves Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2015-2019). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (Gepec/Faced/UFBA). Membro da equipe técnico-pedagógica da Ação Escola da Terra pela Faced/UFBA. Professora da Rede Básica de Ensino nos municípios de Teofilândia e Barrocas/BA.

E-mail: siqueiroz@yahoo.com.br

Wanessa Aparecida da Silva Cruz

Mestre em Educação do Campo. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais. Atuou como coordenadora Pedagógica do Programa Escola da Terra – UFMG.

E-mail: wanessa25ap@gmail.com

Título	Educação do campo e suas interfaces: problematizando realidades e tecendo saberes
Organização	Iranete Lima Janssen Felipe da Silva Anna Rita Sartore
Formato	<i>E-book</i>
Tipografia	Adobe Garamond Pro (<i>texto</i>), Adelle (<i>títulos</i>)
Desenvolvimento	Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
 CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | www.editora.ufpe.br

