



Entrelaces da Educação do Campo

Iranete Maria da Silva Lima
Aldinete Silvino de Lima
Michele Guerreiro Ferreira
[Org.]

Entrelaces da Educação do Campo

Realização



NUPEFEC • UFPE

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

Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/28553>

Financiamento

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

Núcleo de Integração de Saberes

Edital PROEXT MEC/SESu

Entrelaces da Educação do Campo

Iranete Maria da Silva Lima

Aldinete Silvino de Lima

Michele Guerreiro Ferreira

[Org.]



RECIFE
2025

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

EDITORA ASSOCIADA À



Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Conselho Editorial [Coned]

Alex Sandro Gomes (CIn)

Carlos Newton Júnior (CAC)

Katharine Raquel Pereira dos Santos (CAV)

Marília de Azambuja R. Machel (CFCH)

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto (CE)

Editores

Revisão de texto: Andréa de Freitas Ianni

Projeto gráfico: Caio César Abreu Pessoa de Albuquerque

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

61 Entrelaces da educação do campo [recurso eletrônico] / organização:

Iranete Maria da Silva Lima, Aldinete Silvino de Lima, Michele Guerreiro Ferreira. – Recife : Ed. UFPE, 2025.

1 recurso online (226 p.)

Vários autores

Inclui referências

ISBN 978-65-5962-314-3 (online)

1. Educação rural. 2. Camponeses – Educação – Pernambuco.
3. Professores da educação rural. 4. Ecologia agrícola – Estudo e ensino.
5. Educação e Estado – Brasil. I. Lima, Iranete Maria da Silva (Org.). II.
Lima, Aldinete Silvino de (Org.). III. Ferreira, Michele Guerreiro (Org.).

370.19346

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2025-042)

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.



Sumário

	Prefácio	9
1	O Gpenape e o Nupefec como espaços de produção de saberes e de resistência Iranete Maria da Silva Lima Aldinete Silvino de Lima Michele Guerreiro Ferreira	15
2	Educação do Campo e suas interfaces: a resistência ativa na Educação do Campo contra a destruição das conquistas da humanidade Celi Nelza Zulke Taffarel Erika Suruagy Assis de Figueiredo	27

3	Comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente: reflexões decoloniais a partir de produções da ANPEd	55
	Isaias da Silva Janssen Felipe Silva	
4	Educadoras do Campo em Igarassu-PE: (entre)lugares de identidades e de práticas pedagógicas	81
	Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes	
5	A relação dialógica nas atividades do tempo comunidade da licenciatura em Educação do Campo da UFRB	118
	Aldinete Silvino de Lima Idalina Souza Mascarenhas Borghi Maricleide Pereira de Lima Mendes	

**6 Estudo de caso: pedagogia da
alternância e ensino remoto 137**

Valdeni Venceslau Bevenuto
Walter Santos Evangelista Júnior
Antonio Henrique Cardoso do Nascimento

**7 Educação do Campo e Agroecologia
no contexto da pandemia 161**

José Maria de Barros Júnior
Maria Helena Ramos de Souza Carvalho

**8 Dialogando com os relatos
de professores(as) de cidades
do Agreste Pernambucano: registros das
experiências com as atividades remotas
no período de pandemia da Covid-19 192**

Vladimir Cavalcanti da Silva Júnior
Mateus Henrique da Costa
Girleide Tôrres Lemos

**Sobre as organizadoras
e os(as) autores(as) 216**

Prefácio

Salomão Mufarrej Hage

Professor da Universidade Federal do Pará

Com entusiasmo acolhi o convite para prefaciар o *e-book Entrela-
ces da Educação do Campo*, organizado por Iranete Lima, Aldinete de
Lima e Michele Ferreira, educadoras militantes que constroem o
Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Cam-
po (Nupefec) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universi-
dade Federal de Pernambuco (UFPE).

O Nupefec é um coletivo poderoso formado por educadores e
educadoras, docentes e estudantes pesquisadores e pesquisadoras
de diferentes áreas de conhecimento, da universidade e da educação
básica, e por movimentos e organizações sociais camponesas que,
com suas convivências com os sujeitos e as comunidades do campo
do estado de Pernambuco, fortalecem o Movimento da Educação
do Campo no estado, na Região Nordeste e no Brasil.

Convivências dialógicas, interdisciplinares e interculturais, me-
diadas com a pesquisa, a extensão e a formação humana, acadêmica
e política dos povos camponeses, são expressões marcantes desse
coletivo potente, com o qual tenho tido a grata satisfação de dialogar

em vários momentos e espaços, contribuindo com o acúmulo das convivências que adquirimos com a práxis do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas das Amazônias (Geperuaz).

No livro, encontramos uma riqueza de reflexões, informações e conhecimentos sobre questões prioritárias que envolvem os processos educativos presentes nos territórios do campo em Pernambuco – e em muitos outros territórios brasileiros –, reunidos por pesquisadores comprometidos com o avanço da Educação do Campo em sua vinculação com os movimentos sociais do campo e com a construção de um outro mundo possível, que, de forma contra-hegemônica, insistimos em construir. Os autores tratam de questões importantes nesse contexto: comunidade camponesa, escola do campo e educadoras do campo; multisseriação e práticas pedagógicas; pedagogia da alternância e atividades do tempo comunidade na Licenciatura em Educação do Campo; ensino remoto, Educação do Campo e Agroecologia no contexto da pandemia; utilização das tecnologias da informação e comunicação por professores do Agreste Pernambucano; e resistência contra a destruição das conquistas da humanidade.

De fato, são muitas as questões e os desafios que os territórios camponeses enfrentam historicamente para se tornarem lugares acolhedores dos sujeitos, que lhes proporcionem a vida com dignidade e que afirmem e valorizem suas territorialidades diversas construídas coletivamente em interação com a natureza.

O combate ao fechamento de escolas nas pequenas comunidades rurais que vem ocorrendo com a implementação ilegal da política de nucleação e transporte escolar por parte dos nossos gestores públicos é, com certeza, um dos desafios prioritários que o Movimento da Educação do Campo enfrenta em todo o país, nesse

período mais recente. É inadmissível que 151.785 escolas tenham sido fechadas no Brasil nos últimos 21 anos (2000-2021), 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos.

Da mesma forma, não podemos aceitar que, nesse mesmo período, 6.176 escolas tenham sido fechadas no estado de Pernambuco – 3.856 no campo e 2.320 nos territórios rurais – e que, somente no ano de 2021, 120 escolas tenham sido fechadas no campo em Pernambuco.

Diante dessa triste realidade temos sempre que denunciar, juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que *Fechar escola é crime*; e esclarecer para toda a sociedade que *A violência no campo começa com as portas de uma escola fechada!* Também temos nos unido à Confederação Nacional do Trabalhadores na Agricultura (Contag) em sua campanha *Raízes se formam no campo: educação pública e do campo é direito nosso e dever do estado*; assim como à Articulação Sul de Educação do Campo em suas mobilizações que afirmam que *Escola é vida na comunidade!*

Um dos grandes desafios que o Movimento da Educação do Campo enfrenta são os baixos índices de atendimento das juventudes camponesas no Ensino Médio nos territórios do campo, das águas e das florestas. Infelizmente, as propostas de expansão dessa etapa escolar apresentadas pelos gestores públicos têm se concentrado em ampliar experiências de educação a distância e de outros meios de ensino que utilizem mediação tecnológica, de modo a favorecer a padronização dos processos educativos e o distanciamento das realidades e territorialidades diversas que configuram os territórios brasileiros do campo.

Importante compreendermos também que esses processos educativos padronizadores do ensino, quando executados nas escolas do campo, estimulam os estudantes a deixarem suas comunidades

de origem, face à perspectiva urbanocêntrica que predomina em seus projetos de ensino. Se as juventudes camponesas não permanecerem em seus territórios, com certeza esses territórios terão sua sustentabilidade ameaçada.

Outra grande demanda do Movimento é a realização de concurso público para os professores e as professoras que atuam nos territórios do campo, com o reconhecimento e a oferta de vagas para a Licenciatura em Educação do Campo e a Licenciatura Intercultural Indígena, como forma de enfrentar a existência de muitos professores sem formação e com contratos temporários atuando nos territórios brasileiros do campo. A precarização e a desvalorização do professorado fortalecem o clientelismo, a subalternidade e a rotatividade dos professores e das professoras, a intensificação do trabalho docente e muitas outras situações que convergem para a falta de autonomia e liberdade de expressão e intervenção dos educadores e das educadoras do campo.

O reconhecimento e a aplicação da legislação – que assegura que no mínimo 30% da merenda escolar seja adquirida da agricultura familiar de povos e comunidades tradicionais e camponesas – são outros grandes desafios que vêm sendo pautados pelo Movimento da Educação do Campo. O Movimento entende que a soberania alimentar e a produção de alimentos com base na agroecologia são demandas que fortalecem o projeto territorial camponês e que podem contribuir sobremaneira para a sustentabilidade da produção e para a existência dos povos e das comunidades tradicionais e camponesas de nosso país. O combate às parcerias público-privadas na implementação de políticas educacionais e na formação inicial e continuada dos professores e das professoras das redes públicas de educação é outro grande desafio enfrentado – não só pela Educação do Campo – pela educação pública brasileira.

O Movimento da Educação do Campo vem lutando aguerridamente para realizar e fortalecer as alianças entre os órgãos públicos de gestão em todas as esferas: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Secretarias de Estado de Educação (Seduc), Conselhos Estaduais de Educação (CEE), União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Secretarias Municipais de Educação (Semec), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e Conselhos Municipais de Educação (CME), Instituições de Educação Superior Públicas e movimentos e organizações sociais dos povos do campo, indígenas, ribeirinhos e extrativistas.

Essas alianças são fundamentais para a construção da contra-hegemonia à mercantilização da vida, do trabalho e da educação; são um requisito para o fortalecimento da esfera pública e especialmente para a garantia da universalização do direito ao conhecimento, à educação/escolarização e à vida com dignidade.

Todas essas propostas e muitas outras podem ser encontradas na *Plataforma da Educação do Campo para o Governo Lula*, documento que apresentou a pauta do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). A plataforma foi construída em diálogo com os fóruns e comitês estaduais de Educação do Campo, movimentos e organizações sociais e sindicais populares dos povos tradicionais e camponeses, instituições de ensino superior públicas e redes de ensino. Ela foi pensada para a agenda política do governo Lula, como também para os governos estaduais e os parlamentares eleitos, com a intencionalidade de afirmar as Políticas Públicas de Educação do Campo e dotá-las de plena potencialidade na garantia do direito à Educação dos povos do campo e para o fortalecimento do Projeto Territorial Camponês.

Em sua plataforma, o Fonec aponta a necessidade urgente de revogação de todos os entulhos golpistas e bolsonaristas na Educação, tais como: a Emenda Constitucional do Teto de Gastos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC Formação) e a Matriz Nacional das Competências dos Diretores das Escolas.

Medidas como essas inviabilizam o imprescindível investimento do governo federal no enfrentamento das desigualdades educacionais que se naturalizaram no Brasil nos últimos anos, especialmente com a pandemia da Covid-19. Elas inviabilizam, igualmente, a afirmação dos princípios democráticos da educação pública, assegurados na Constituição Federal, e as especificidades da Educação do Campo, reconhecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e no Decreto n.º 7.352/2010 – Decreto da Educação do Campo e do Pronera.

Os capítulos que constituem o *e-book* que aqui apresentamos estão repletos de reflexões que se manifestam nas experiências concretas investigadas pelas autoras e autores com seus resultados e nas contribuições que nos ajudam a compreender com mais significância os desafios que a Educação do Campo enfrenta, nos seus mais de 25 anos de existência, rumo à sua consolidação.

Agradeço ao Nupefec pela partilha do material e convido todos, todas e todes a mergulhar na leitura deste livro para dialogar com os(as) autores(as) que produziram seu conteúdo, esperando que essa dinâmica seja muito prazerosa e profícua.

Educação do Campo. Direito nosso. Dever do Estado!

1

O Gpenape e o Nupefec como espaços de produção de saberes e de resistência

Iranete Maria da Silva Lima
Aldinete Silvino de Lima
Michele Guerreiro Ferreira

A Educação do Campo expressa a luta coletiva dos povos do campo, das águas e das florestas pelo direito à terra e a uma educação de qualidade socialmente referenciada. Para tanto, o movimento em torno do qual ela está organizada ancora-se nos ensinamentos de Paulo Freire (FREIRE, 1967, 1987, 1989, 2008), para preconizar o diálogo entre saberes e o respeito às diferentes identidades, culturas, modos de vida, de trabalho e de produção.

O *Dossiê Educação do Campo*, organizado por Santos *et al.* (2020), reúne importantes documentos do período de 1998 a 2018 que revelam a potência do Movimento por uma Educação do Campo como uma história viva de resistência e de luta por direitos e justiça social para a mulher e o homem do campo. A força do Movimento foi o combustível necessário para enfrentar a extrema direita que, como acentuam Lima, Hage e Souza (2021), instalou-se no poder com as eleições presidenciais de 2018. Além disso, tinha em sua base de sustentação setores como os ruralistas e os empresários

do agronegócio, associados à elite midiática e empresarial brasileira. Esse quadro resultou no desmonte de políticas públicas educacionais – principalmente, as políticas afirmativas de inclusão social – como meio de tentar destruir, entre outras, as conquistas da Educação do Campo.

Quando dizemos que se tratou de uma tentativa, é porque testemunhamos o vigor dos diferentes coletivos que dão vida ao Movimento no pleno exercício da afirmação “Ninguém solta a mão de ninguém”. Essa união evidenciou-se também, e sobretudo, no enfrentamento da pandemia causada pela Covid-19, que, para além dos seus efeitos nefastos, foi agravada pelo negacionismo científico e pela necropolítica que encontrou eco nas medidas desastrosas do governo de ultradireita.

Esse curto prólogo dá uma ideia das tensões vivenciadas pelas pessoas e pelos coletivos que constituem o campo democrático e, ao mesmo tempo, da dimensão da vitória nas eleições presidenciais de 2022, que representa o esperar no presente e no futuro e o reestabelecimento do Estado Democrático de Direito. Entre tantos coletivos, destacamos o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), um espaço nacional que congrega professores(as), pesquisadores(as) e representantes de movimentos sociais do campo de todo o território brasileiro. Em Pernambuco, podemos destacar o Comitê Pernambucano de Educação do Campo (CPEC) como espaço propositivo e de acompanhamento das ações de Educação do Campo; o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec); e o Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (Gpenape) do *Campus Agreste* da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE).

O Nupefec e o Gpenape, que têm papel central nesta obra, congregam professores(as) e pesquisadores(as) de diversas instituições formadoras de Pernambuco, Paraíba e Bahia; estudantes de

graduação e pós-graduação; e representantes dos movimentos sociais do campo e de organizações da sociedade civil. O primeiro propõe, reúne e desenvolve ações de pesquisa, extensão e formação em Educação do Campo. O segundo dedica-se, em particular, ao desenvolvimento de pesquisas que contemplam os processos de ensino e aprendizagem em diferentes áreas de conhecimento e a formação de professores(as) que atuam em escolas do campo, quilombolas e indígenas e em outros espaços formativos.

Este livro – publicado em forma de *e-book* – apresenta, portanto, um retrato da produção desses coletivos, por meio de resultados, pesquisas e relatos de experiências desenvolvidas e vivenciadas nos últimos anos por seus membros e colaboradores(as).

A obra: uma apresentação

Para além deste capítulo de apresentação e do prefácio construído por Salomão Hage, professor e pesquisador da Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Universidade Federal do Pará (UFPA), o livro é formado por mais sete capítulos. Por meio de olhares múltiplos, alguns capítulos expressam resultados de pesquisas que podem contribuir para uma melhor compreensão das realidades que permeiam o campo da Educação do Campo. Outros capítulos narram ações de extensão desenvolvidas e vivenciadas no seio do Nupefec, conforme apresentamos, de maneira abreviada, a seguir.

O segundo capítulo – “Educação do Campo e suas interfaces: a resistência ativa na Educação do Campo contra a destruição das conquistas da humanidade” – é de autoria de Celi Nelza Zulke Taffarel e Erika Suruagy Assis de Figueiredo, pesquisadoras convidadas para proferir uma conferência no 1.º Seminário Educação do Campo e suas Interfaces, que aconteceu no 7.º Aniversário do Nupefec e foi

realizado no *Campus Agreste* da UFPE. Tomando por base o texto da conferência, as autoras brindam-nos com uma retrospectiva da conjuntura política e social no intervalo entre 2012, ano da criação do Núcleo, e 2019, quando o evento foi realizado. Para tanto, elas resgatam elementos históricos, culturais e epistêmicos para retratar o Brasil naquele período.

Em razão da relevância do tema tratado no capítulo, principalmente, da turbulência sociopolítica, econômica e sanitária que assolou o Brasil nos últimos cinco anos, as autoras construíram uma breve atualização para que ficassem registrados neste livro os fluxos e refluxos do momento conturbado que atravessamos. Assim, Celi Taffarel e Erika Suruagy tecem importantes considerações, por um lado, sobre a crise econômica, a explosão da pandemia e os efeitos devastadores sobre a classe trabalhadora. Por outro, sobre as conquistas inegáveis da Educação do Campo, frutos do movimento de resistência dos povos camponeses. As autoras também conclamam professores(as), pesquisadores(as), estudantes e demais trabalhadores(as) da Educação à defesa da educação pública a partir da construção da “resistência ativa”, no sentido atribuído por Saviani (1997/1998).

No terceiro capítulo – “Comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente: reflexões decoloniais a partir de produções da ANPED” – Isaias da Silva e Janssen Felipe Silva apresentam resultados de um estudo documental realizado com base em produções científicas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) entre 2009 e 2019 sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente. Trata-se de um recorte da pesquisa do mestrado do primeiro autor (SILVA, 2021) – orientada pelo segundo –, realizada no Programa de Pós-Graduação em

Educação Contemporânea (PPGEduC) do CAA/UFPE. Os autores ancoram-se na perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008) para orientar seus olhares sobre trabalhos publicados na ANPED. Para eles, essa abordagem teórica lhes permitiu refletir sobre as assimetrias impostas aos povos-territórios do campo em um espaço-tempo da produção de conhecimento em face ao mundo colonial, capitalista e urbanocêntrico. Os resultados do estudo apontam para a emergência de realizar e socializar estudos sobre a Educação do Campo para que ocupem espaços de diálogo como aqueles propiciados pela ANPED no exercício pleno da decolonialidade.

No quarto capítulo – “Educadoras do Campo em Igarassu-PE: (entre) lugares de identidades e de práticas pedagógicas” –, Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes apresenta resultados da pesquisa realizada com gestoras e educadoras do município de Igarassu, em Pernambuco, que participaram do curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo, promovido pelo Nupefec/UFPE e por instituições parceiras, no quadro do Programa Escola da Terra (LIMA, 2018). Em suas análises, o autor parte das narrativas obtidas nas entrevistas para discorrer sobre o conceito de identidade das participantes como protagonistas de práxis em seus lugares de vida e de atuação profissional. Pauta-se na perspectiva decolonial e na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1996, 2008, 2013) para apresentar os principais conceitos que orientaram suas reflexões sobre aspectos do Programa Escola da Terra em Pernambuco, justificar as escolhas metodológicas e realizar suas análises. Entre os resultados apresentados, o autor aponta para a necessidade de criar uma rede de educadores(as) do campo do estado de Pernambuco para, de uma parte, propiciar a troca de experiências e a reflexão crítica da realidade nos diferentes territórios. De outra parte, constituir-se em

um espaço de organização como categoria profissional para construir projetos emancipatórios com a finalidade de incidir nas políticas públicas da Educação do Campo, de modo a contribuir com a transformação social.

No quinto capítulo – “A relação dialógica nas atividades do Tempo Comunidade da Licenciatura em Educação do Campo da UFRB” –, as autoras Aldinete Silvino de Lima, Idalina Souza Mascarenhas Borghi e Maricleide Pereira de Lima Mendes apresentam a ampliação de um estudo publicado em Lima, Borghi e Mendes (2020). As autoras buscaram elementos de respostas para a seguinte questão: como o diálogo entre estudantes, formadores e líder do movimento sindical se constitui nas atividades do Tempo Comunidade desenvolvidas no município de Iraquara, BA? Para tanto, apresentam, inicialmente, uma reflexão sobre a importância da dialogicidade na educação, especificamente nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), e fazem uma contextualização sobre a criação e as singularidades desse curso, como o fato de ser vivenciado em Pedagogia da Alternância (GIMONET, 2007; LIMA; LIMA, 2020). Apoiando-se na teoria freireana (FREIRE, 1987, 2014) e em estudos da Educação do Campo e da formação de professores(as) – como Molina (2017), Molina e Martins (2019) e Caldart (2019) –, os dados da pesquisa foram produzidos com uma líder do movimento sindical e nove estudantes da LEdoC do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cetens/UFRB). Os resultados mostram que o diálogo ultrapassa a relação entre formadores(as) e licenciados(as) para se caracterizar em um elo entre os licenciandos(as) e a comunidade no processo formativo.

O sexto capítulo – “Estudo de caso: Pedagogia da Alternância e ensino remoto” –, de Valdeni Venceslau Bevenuto, Walter Santos

Evangelista Júnior e Antonio Henrique Cardoso do Nascimento, toma a Pedagogia da Alternância como referência para relatar a experiência da implementação do Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, ofertado pela Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), sediada no Sertão de Pernambuco, e organizações parceiras. Cabe destacar que o Curso foi concebido no quadro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), política pública voltada para a educação de trabalhadoras e trabalhadores do campo. O relato contempla também o ensino remoto, considerando que a experiência foi vivenciada durante o período pandêmico, no qual, em atendimento às orientações das autoridades sanitárias, as aulas presenciais haviam sido suspensas. Os autores relatam que o curso se constitui em um espaço de construção da Educação do Campo e busca valorizar as diferentes identidades dos povos do campo. Destacam também o papel da Pedagogia da Alternância na organização e vivência do curso, tanto no ensino remoto quando na retomada do ensino presencial, na medida em que favorece o aprimoramento dos saberes e das práticas vivenciadas nos diferentes tempos e espaços formativos.

O sétimo capítulo – “Educação do Campo e Agroecologia no contexto da pandemia” –, de autoria de José Maria de Barros Júnior e Maria Helena Ramos de Souza Carvalho, traz uma reflexão sobre a relação entre Educação do Campo e Agroecologia no contexto da pandemia da Covid-19 e sobre o neoliberalismo e os impactos globais da relação entre sociedade e natureza. O autor e a autora justificam suas escolhas, por um lado, considerando os impactos da pandemia em áreas como a educação, a economia e a saúde pública. Por outro, ancoram-se no pressuposto de que a Agroecologia dialoga com aspectos produtivos e formativos, entre outros, e, desse

modo, apresenta perspectivas e alternativas de enfrentamento ao sistema hegemônico de produção capitalista e às suas consequências em setores como o agrícola e o educacional. As reflexões trazidas no capítulo estão fundamentadas nos escritos de autores como Altieri (2012), Caldart (2009, 2016), Caldart *et al.* (2012) e Altieri e Nicholls (2020). O panorama que apresentam e problematizam revela a necessidade de reforçar o movimento em defesa de uma escola que esteja em sintonia com as especificidades e as realidades do campo no contexto da Educação do Campo.

No oitavo e último capítulo – “Dialogando com os relatos de professores(as) de cidades do Agreste Pernambucano: registros das experiências com as atividades remotas no período de pandemia da Covid-19” –, Vladimir Cavalcanti da Silva Júnior, Mateus Henrique da Costa e Girleide Tôrres Lemos buscam estabelecer um diálogo entre relatos de quatro professores(as) sobre as atividades que realizaram remotamente utilizando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os autores e a autora fazem uma reflexão sobre o contexto da pandemia e os impactos na organização do ensino, de maneira especial, a necessidade intempestiva de utilizar os recursos digitais como instrumento para ensinar. No momento em que narraram suas experiências, o segundo semestre de 2020, os(as) professores(as) participantes ensinavam em escolas públicas e privadas dos municípios de Passira, Limoeiro, Carpina e Salgadinho, no Agreste Pernambucano. Os resultados do estudo apontam para a relevância da utilização das TIC como um meio para ensinar no período pandêmico. Também fizeram emergir aspectos que merecem ser amplamente discutidos, a exemplo da carga horária dedicada às atividades remotas e do esforço docente. A necessidade do distanciamento físico e social colocou em evidência a importância da relação entre professor(a) e aluno(a) nos processos de ensino e aprendizagem.

Um convite à leitura

As discussões tecidas neste livro, a partir de epistemologias distintas, plurais e complementares, denotam o compromisso das autoras e dos autores com os fenômenos políticos e socioculturais que atravessam nossas realidades. Ao mesmo tempo, nos convidam a sonhar sonhos possíveis e a lutar, juntas(os), pela realização e consolidação de políticas públicas no campo da Educação do Campo... e de tudo o mais que contemplamos nesse horizonte. Boa leitura!

Referências

- ALTIERI, M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ALTIERI, M. A.; NICHOLLS, C. I. *La Agroecología en tiempos del Covid-19*. Califórnia: CLACSO, 2020.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista trabalho, educação, saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.
- CALDART, R. S. *Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!* Porto Alegre: [S. n.], 2016.
- CALDART, R. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (org.). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-78. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).
- CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 74-81.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).
- LIMA, A.; BORGHI, I.; MENDES, M. O diálogo como princípio formativo na licenciatura em educação do campo da UFRB. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (Epen), 25., 2020, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2020. p. 1-7.
- LIMA, A.; LIMA, I. Pedagogia de alternância em cursos de licenciatura em Educação do Campo que formam professores de matemática. *Revista Unión*, Andújar, Espanha, n. 58, p. 11-24, 2020.
- LIMA, I. M. S. A Escola da Terra em Pernambuco: formação continuada de professores(as) do campo. In: HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; ARAÚJO, M. N. C.; FONSECA, J. D. (org.). *Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil*. Curitiba: CRV, 2018. p. 229-242.
- LIMA, I. M. S.; HAGE, S. A. M.; SOUZA, D. D. L. O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1-17, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16683.039 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16683>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOLINA, M. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84sxdxkyfrcqhp6zpnfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MOLINA, M.; MARTINS, M. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das licenciaturas em educação do campo no Brasil. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (org). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 17-38. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

QUIJANO, A. Colonialidade do poder. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p.116-142. (Colecion Sur).

SANTOS, C. A. et al. (org.). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. *Revista Princípios*, São Paulo, n. 47, p. 66- 72, nov./dez. 1997/ jan. 1998.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, I. *Escola, território de direito: expectativas da comunidade camponesa sobre a escola com turmas multisseriadas do campo*. 2021. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

2

Educação do Campo e suas interfaces

A resistência ativa na Educação do Campo contra a destruição das conquistas da humanidade

Celi Nelza Zulke Taffarel
Erika Suruagy Assis de Figueiredo

O presente texto é alusivo ao trabalho desenvolvido na Educação do Campo, em especial através do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que, no dia 27 de novembro de 2019, para comemorar sete anos de existência – em meio a uma difícil conjuntura –, brindou-nos com oito oficinas e lançamentos de livros, atividades culturais que demonstraram o vigor teórico e acadêmico desse coletivo, que cumpre, assim, as funções sociais da universidade pública, laica, inclusiva, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Essas funções sociais, segundo a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), dizem respeito a integrar ensino, pesquisa e extensão, com autonomia pedagógica, financeira e patrimonial. Agradecemos o convite e parabenizamos a todos e todas do Núcleo.

Entre 2020 e 2022, vivemos uma pandemia, agravada pela crise econômica, social, política e ambiental. A crise, por sua vez, foi aprofundada pelas medidas de um governo de ultradireita, que se sustenta, por um lado, nas Forças Armadas e, por outro, nos capitalistas nacionais e internacionais – parasitas que estão destruindo a soberania do país, o Estado de Direito, as conquistas e a proteção dos trabalhadores e das trabalhadoras da cidade e do campo.

Em meio à pandemia da Covid-19, os trabalhadores e as trabalhadoras da Educação estão sendo pressionados para trabalharem presencialmente, sob a alegação de que a Educação é essencial. Essas pressões ocorrem em meio à política pública federal genocida de disseminar o vírus causador da doença. Conforme ficou evidente no estudo desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisa de Direito Sanitário (Cepedisa) e pela Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (PESQUISA..., 2021), é intenção, sim, deixar a Covid-19 se espalhar para conseguir a chamada “imunidade de rebanho”, com o uso de medicamentos ineficazes para a prevenção e a recusa de comprar vacinas em tempo hábil para salvar vidas.

Estudos apontam que, na linha do tempo, mediante estratégia federal, implementada por normas federais e estaduais, foi disseminada a Covid-19. Não bastassem os péssimos exemplos do presidente da República, foram identificados todos os atos normativos que contribuíram e estão contribuindo para o genocídio do povo brasileiro, com o “assassinato social” (ENGELS, 2008) que estamos constatando diariamente.

A crise econômica e a explosão da pandemia do coronavírus, que a aflorou, “[...] na inter-relação que há entre elas, têm gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver” (ANTUNES, 2022, p. 11). O trabalho está sob fogo cruzado. A classe trabalhadora está empobrecendo e

é atingida em sua totalidade pela miserabilidade. Antunes demonstra o que é o sistema de metabolismo antissocial do capital e que a sua normalidade é a destrutividade. Na fase atual, segundo ele, “[...] em que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se encontram plasmadas, impulsionadas e comandadas pelas reações capitalistas em sua forma mais destrutiva, o quadro vem se agravando” (p. 14). É nesse quadro agravado que constatamos medidas desumanizantes.

Para compreender as interfaces entre a Educação do Campo, as conjunturas da *economia política* brasileira e o que está acontecendo hoje no mundo, vamos nos ater a compreender as circunstâncias do momento em que o Nupefec é instalado – a saber, 2012 –; depois, do ano de 2019, quando comemora sete anos de existência; e da atualidade, quando tem dez anos de existência.

A instalação do Núcleo em 2012 se dá em uma conjuntura na qual o *slogan* do governo federal era “País rico é país sem pobreza”. Tratava-se do 36.º mandato presidencial, exercido pela primeira vez na história do Brasil por uma mulher, Dilma Rousseff, em seu 1.º mandato, que se iniciou em janeiro de 2011 e foi concluído em dezembro de 2014. Em 1.º de janeiro de 2015 teve início seu 2.º mandato, para o qual foi eleita com 54 milhões de votos – a presidenta Dilma foi afastada desse mandato em 12 de maio de 2016, e o Golpe consolidou-se em 31 de agosto daquele ano, coordenado por forças de direita e extrema direita, no parlamento, na grande mídia, no meio empresarial e no meio militar, no setor rentista, latifundiário e imperialista. Forças conservadoras, fundamentalistas, anticientíficas, a-históricas e acrílicas agiram articuladamente e golpearam a democracia e a classe trabalhadora brasileira.

Quando o Nupefec foi instalado, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em sua Carta de Conjuntura n.º 17, de

dezembro de 2012 (Ipea, 2012), a taxa de desemprego era de 5,7%. Em 2002, antes de o presidente Luiz Inácio Lula da Silva ser empossado, a taxa de desemprego era de 11,7% (SOARES, 2004).

O Núcleo foi instalado em um período histórico no qual estavam sendo assumidas pelo governo federal as responsabilidades de implementar mecanismos de criação e manutenção da Educação do Campo; o ministro da Educação era Fernando Haddad, um professor universitário. Um período em que estavam sendo enfrentados os grandes problemas da Educação do Campo e apresentadas as alternativas, a saber: (1) garantia do acesso à escola pública do campo e, assim, da sua universalização, democratização e qualidade; (2) redução do analfabetismo de jovens e adultos; (3) fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos com integração da qualificação social e profissional; (4) garantia do acesso ao fornecimento de energia elétrica, água potável, saneamento básico para as escolas; (5) promoção da inclusão digital com acesso a computadores e às demais tecnologias digitais, e conexão à internet; (6) garantia da formação inicial e continuada dos professores, valorização de salários, carreiras, condições objetivas de trabalho e organização dos trabalhadores e das trabalhadoras profissionais da Educação; (7) adequação do calendário escolar às particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; (8) reconhecimento da relevância da escola multisseriada; (9) combinação de atividades intensivas na sala de aula com práticas na agricultura camponesa, ou seja, a aplicação da Pedagogia da Alternância; (10) valorização dos saberes da terra, dos saberes agroecológicos.

No período da instalação do Núcleo, também, dava-se a regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) – executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária (Incra) –, através do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), publicado no Diário Oficial da União em 5 de novembro de 2010 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Portanto, o Núcleo é instalado em um período de desenvolvimento da política educacional no país.

Vale destacar que o Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) é resultado de anos de luta dos movimentos sociais no campo. Ele dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera, que se destina à ampliação e à qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e será desenvolvido pela União em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. O documento traz algumas definições: I – *populações do campo*: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II – *escola do campo*: aquela situada em área rural, conforme definido pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010). Segundo o Decreto, serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas. As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político-pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda segundo o Decreto, a Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da Educação; a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar; e o fornecimento de

materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. São princípios da Educação do Campo: I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, que estimulem o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em relação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da Educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, e flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. O Decreto destaca: “Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar no campo” (BRASIL, 2010, art. 3.º).

Portanto, era um período em que o Ministério da Educação implementava uma série de ações educacionais dirigidas à população que reside no campo. Destacava-se a ação *Escola Ativa*, depois

designada *Escola da Terra*, inclusive como resultado do esforço teórico de nossos grupos de pesquisa – ação que concedia bolsas de estudo e de pesquisa para educadores de instituições públicas de Ensino Superior, supervisores das secretarias estaduais de educação e professores. Esses bolsistas trabalhavam na qualificação dos professores que lecionam em escolas multisseriadas. O Núcleo foi instalado em um período em que ainda se desenvolvia o *ProJovem Campo*, destinado a agricultores com idades entre 18 e 29 anos, alfabetizados, mas que não tivessem concluído o Ensino Fundamental. Com 2 anos de formação em regime de alternância, os jovens obtinham o certificado de conclusão do Ensino Fundamental com qualificação em Agricultura Familiar. Nesse período avança o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo), que oferecia graduação a professores das escolas do campo que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – atualmente, 47 instituições públicas de Ensino Superior oferecem a Licenciatura em Educação no Campo. O desafio da União, dos estados e dos municípios era oferecer graduação a 196 mil professores que lecionavam no campo apenas com formação de nível médio. Outro desafio foi a *construção de escolas*: o Programa de Construção de Escolas no Campo, desenvolvido pelo governo federal, ofereceu a estados e municípios projetos arquitetônicos de escolas com tamanhos que comportavam de 1 a 6 salas de aula. As escolas do campo, multisseriadas, também estavam incluídas no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-campo), que repassava R\$ 12 mil, em dinheiro, para ações prioritárias de infraestrutura e aquisição de materiais. Esses recursos eram para escolas com até 49 alunos, que são a maioria.

Enfim, apesar de todas as contradições, limites e erros, esse foi um período de avanços inegáveis na Educação do Campo. Dois

documentos lançados recentemente demonstram esses dados inegáveis. São eles: *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em Educação do Campo no Brasil* (MOLINA; MARTINS, 2019), com contribuições de vários dos principais responsáveis pelas licenciaturas no Brasil – livro cujo prefácio foi escrito pela primeira autora deste capítulo. O outro documento é o *Dossiê Temático ANPED 40 anos: a construção de resistências criativas na pesquisa e na pós-graduação para a longevidade da relação entre educação e democracia*, em especial o texto “A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

Destacamos esses aspectos porque, quando nos perguntamos sobre “interfaces”, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (INTERFACES, 2001), estamos nos perguntando sobre elementos que proporcionam ligações lógicas entre dois sistemas, ou partes de um sistema que não poderiam ser conectadas diretamente. São coisas diversas que interagem. São sistemas que trocam dados ou sinais, são fronteiras entre duas fases.

Desse modo, não é possível analisar a Educação do Campo e suas interfaces sem considerar a realidade da economia política. Isso porque a Educação do Campo não paira nas nuvens. Ela é uma atividade vital, concreta, e diz respeito aos *rumos da formação humana* dos povos do campo, das águas e das florestas, e, em uma sociedade dividida em classes sociais, com interesses antagônicos, esses rumos são disputados nas lutas e enfrentamentos de classes.

Da instalação do Núcleo em 2012 para 2019 decorreram-se 7 anos. Hoje, o *slogan* do governo é “Pátria Amada Brasil”, em cujo lançamento, que ocorreu de forma virtual, o presidente Bolsonaro afirmou:

Em 2018, não fomos às urnas apenas para escolher um novo presidente. Fomos às urnas para escolher um novo Brasil, sem corrupção, sem impunidade, sem doutrinação nas escolas e sem a erotização de nossas crianças. Fomos às urnas para resgatar o Brasil (PELA..., 2019).

Os dados da realidade demonstram que em 2019, antes da pandemia, a taxa de desemprego era de aproximadamente 12,5%, com 13 milhões de pessoas desempregadas, segundo o IBGE (OLIVEIRA, 2019). Portanto, houve um aumento da média da taxa de desemprego, que, em 2013, era de 5,7% (DESEMPREGO..., 2013).

Hoje, a situação agravou-se, e isso pode ser constatado tanto no dia a dia – com o alto número de mortes pela Covid-19, que ultrapassou 670 mil – como no empobrecimento e na miséria que atingem a classe trabalhadora e nos colocam novamente no mapa da fome. A Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) denunciou que o Brasil voltou a ser incluído no mapa da fome, ou seja, na relação de países que têm mais de 5% da população ingerindo menos calorias que o recomendável; o país havia deixado essa lista em 2014. A estimativa do Banco Mundial é que cerca de 5,4 milhões de brasileiros atinjam a extrema pobreza, e chegaríamos, então, ao total de 14,7 milhões de pessoas – ou 7% da população – nessa situação até o fim de 2020 (SUDRÉ, 2020). Essa previsão, lamentavelmente, confirmou-se, e os números tendem a piorar.

Os dados do Ipea em 2012, em suas avaliações da conjuntura (Ipea, 2012), indicavam o dinamismo da economia, com todas as suas contradições, e destacavam-se a diminuição da dívida pública e os investimentos nos programas sociais. Após o Golpe de 2016, aprofunda-se a aplicação do ajuste estrutural fundomonetarista e avançam medidas econômicas para proteger o capital e desproteger o trabalho e o trabalhador. Para isso são atacados direitos e conquistas constitucionais.

Em 2012, o Estado de Direito existia, e a frágil democracia e a soberania do Brasil ainda eram defendidas. Apesar disso, temos, sim, críticas a fazer a respeito de muitas políticas da época: a conciliação de classe; a não ruptura com setores rentistas e empresariais, parasitários; a adaptação ao Estado burguês; a não realização de reformas vitais para a classe trabalhadora; o não avanço no atendimento de reivindicações como a reforma agrária popular, a reforma tributária para taxar grandes fortunas e a reforma das comunicações para quebrar monopólios.

Hoje, aprofundou-se o Golpe, e vivemos em um estado de exceção, que é a forma política da economia neoliberal – proteger o capital às custas de destruir o sistema de proteção do trabalho e do trabalhador, destruir a natureza, destruir direitos e conquistas, destruir a democracia, destruir a soberania.

Em 2019, o ministro da Educação era Abraham Weintraub, um ilustre desconhecido, privatista, que se valeu do cargo para aterroizar e exercer sua seita religiosa pessoal em detrimento dos interesses públicos. Ele foi sucedido por Milton Ribeiro, extremamente evangélico pentecostal, que está destruindo sutilmente a educação laica, inclusiva, democrática, universal e socialmente referenciada.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário não existe mais, e, assim, desviaram-se as funções do Incra e do Pronera. Soma-se a isso a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que cuidava da promoção da valorização de diferenças e da diversidade sociocultural, da promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

A Secadi desenvolvia ações no âmbito de: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação Ambiental e em Direitos Humanos; Educação do Campo, Indígena,

Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais. Esse desmonte interessa ao modelo de desenvolvimento neoliberal, que beneficia o latifúndio, o agronegócio em detrimento de um projeto de nação cujas bases estão assentadas em princípios da economia socialista, na qual o ser humano, sua vida, seu modo de produção e reprodução, suas relações com a natureza, que lhe garantem a vida, e a relação com outros seres humanos não estão pautados na propriedade privada, na lógica do lucro e da concentração de riquezas nas mãos de poucos em detrimento do bem-estar da maioria. Concluimos que dos 5.570 municípios nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal, aqueles nos quais as políticas sociais – em geral, e em especial a política educacional democrática e inclusiva – chegaram apresentam acúmulos concretos de conquista de direitos, de resistência ativa à destruição do patrimônio público e do que foi conquistado.

Os ataques aos movimentos de luta social no campo podem ser verificados pelo número crescente de processos de reintegração de posse, despejos, ocupações, acampamentos e assentamentos do MST. O despejo do Centro Educacional Paulo Freire, em Normandia, Caruaru, PE, é a ponta do *iceberg*. Esse despejo foi detido pela ação pronta e imediata dos militantes do MST e dos que defendem a reforma agrária e lutam pela educação pública.

Caso não ocorram alterações na correlação de forças no próximo período, mais do que o desmonte das políticas de governo e de Estado até aqui conquistadas, como já foi dito, duas tendências consolidam-se: (1) a mercantilização e privatização da Educação – que promove a retirada de direitos nesse campo, a privatização, o rebaixamento da forma, entre outros, ao mesmo tempo em que atende aos interesses do capital –; e (2) a conservadora, que se ocupa da disputa ideológica, da coação e repressão, da formação

de personalidades mais afeitas ao modo de produção capitalista em tempo de crise (nesse caso, ganha destaque o Projeto Escola sem Partido).

Segundo nossa análise das medidas tomadas pelo atual governo, será intensificada a retirada do direito dos povos do campo – sem-terra, sem-teto, indígenas, quilombolas, atingidos por grandes obras, povos tradicionais, povos dos campos, das águas e das florestas. Situa-se nesse escopo o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo/Secadi) e o Pronera/MDA, que apresentam grandes conquistas, apesar das contradições. Entre as conquistas podemos mencionar: a formação inicial e continuada de professores, técnicos em agricultura, saúde, educação, entre outros; o desenvolvimento de uma base na teoria crítica, que considera princípios de uma pedagogia socialista, com a introdução de conteúdos científicos nucleares no currículo escolar, relacionados à vida concreta dos agricultores e das agricultoras em seus territórios, com impactos na aprendizagem das crianças e dos jovens; e a melhoria de índices educacionais. Essas ações evitaram o fechamento de escolas e contribuíram para que a comunidade valorizasse a escola, o trabalho dos profissionais da educação nas escolas do campo e o magistério.

No âmbito da Educação, portanto, o Golpe incidiu em retrocessos sem precedentes, com a reforma do Ensino Médio; a reforma da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); a Lei da Mordada (o que seus idealizadores denominam “Escola Sem Partido”); o cerceamento dos direitos democráticos, com a supressão da composição autônoma do Fórum Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e o acirramento do fechamento de escolas. Esse golpe aprovou, em 2016, a Emenda Constitucional – EC – 95 (BRASIL, 2016), a do Teto de Gastos, já em vigor desde 2017, que congela

por longos 20 anos os investimentos públicos em direitos sociais, ou seja, direitos fundamentais – e, portanto, em educação, saúde e outros. Os reflexos desse descaso já estão sendo sentidos pelos mais pobres, uma vez que, conforme dados do IBGE (2018), mais de 2 milhões de brasileiros passaram para abaixo da linha da pobreza.¹

Desde então, no campo, cresce a violência – com torturas, mortes, massacres de indígenas, quilombolas, acampados, assentados e, principalmente, das lideranças dos movimentos de luta social no campo – e aumentam a grilagem de terra e a entrega aos capitalistas imperialistas de riquezas que pertencem ao patrimônio do povo, como o petróleo, o pré-sal, os aquíferos, os minérios e até os ventos, o que representa ameaça concreta à soberania nacional.

Esses acontecimentos permitem afirmar que os setores da economia ligados ao capital rentista imperialista – aliados aos poderes executivo, legislativo e judiciário, à imprensa burguesa, aos políticos conservadores, às igrejas conservadoras (predominantemente, as evangélicas pentecostais) e aos setores das forças armadas – usaram de táticas condenáveis, como mentiras, manipulações, silenciamentos, inversões, ou seja, mecanismos ideológicos, e retiraram do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva o seu direito de concorrer às eleições presidenciais em 2018, mantendo-o na prisão, em um processo marcado por essa prisão política e que resultou no avanço da extrema direita no Brasil.

Os fatos permitem concluir sobre a gravidade da situação: cada vez mais perderemos conquistas, e estamos verificando retrocessos civilizatórios. Sofremos as consequências de políticas públicas como: a) a EC 95 de 2016 (BRASIL, 2016), que trata do ajuste

¹ Em 2016, 52,8 milhões, ou 25,7% da população brasileira, estavam abaixo da linha de pobreza; em 2017 esse número aumentou para 54,8 milhões, ou 26,5% (IBGE, 2018).

fiscal e do teto de gastos; b) a Reforma trabalhista, que retirou medidas do sistema de segurança social contra a exploração do capital; c) as Reformas do governo, como a BNCC, a Lei da Mordada (Escola sem Partido) e a gestão escolar via Organizações Sociais (os); d) a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do governo Bolsonaro, que destrói as diretrizes da Portaria n.º 02/2015 (BRASIL, 2015); e) a Militarização das escolas; f) o Sistema de Vouchers; g) a Educação Domiciliar e outras medidas que estão aprisionando a escola e rebaixando a formação teórica da classe trabalhadora; h) a Reforma administrativa; e i) a Reforma sindical.

Para concluir nossa explanação sobre as interfaces, podemos delimitar os fatos do mês de novembro de 2019 e tecer considerações sobre eles:

- A saída do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva da prisão no dia 8 de novembro de 2019, sua manifestação ao povo brasileiro no Sindicato dos Metalúrgicos do ABC paulista e os fatos a respeito das irregularidades gravíssimas nos processos contra ele, que caracterizam *lawfare*, o uso da lei para perseguição política. A anulação dos processos contra Lula evidencia o uso político do aparelho jurídico, em benefício da extrema direita e dos capitalistas parasitas, especuladores que estão se apropriando das riquezas naturais e do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro via pagamento de juros de uma dívida impagável e retirada dos direitos dos trabalhadores;
- O envio para o Congresso, no dia 5 de novembro de 2019, do “Pacote do Guedes”, que contém três emendas à Constituição Brasileira (Proposta de Emenda Constitucional – PEC – Emergencial, PEC do Pacto Federativo e PEC dos Fundos Públicos) encaminhadas pelo governo Bolsonaro/Mourão para

o Congresso Brasileiro e que visa *desvincular, desobrigar, desindexar* o orçamento da união e *desestatizar* – conjunto de ações conhecido por 4D – em benefício do setor rentista, parasitário, da economia capitalista. A essas medidas somam-se as reformas administrativa, tributária e sindical, que impactam de forma violenta os serviços públicos e a organização sindical da classe trabalhadora. Em 2021 esse pacote perverso continua tramitando, acrescido de mais uma Emenda Constitucional, a PEC 32, que prevê a reforma administrativa (BRASIL, 2020);

- O Golpe na Bolívia contra Evo Morales – infringido pela direita e pela extrema direita militarista, rentista, fundamentalista, imperialista –, que culminou no dia 10 de novembro de 2019 em um violento ataque contra os membros do governo de Evo Morales e os familiares do então presidente e na revolta da população, que se manifestou nas ruas. Fato também que em 2021 se apresenta no Peru;
- No Chile, a violência policial contra o povo, principalmente a juventude. Povo e juventude resistem, manifestam-se – e são alvo de tiros que atingem os olhos e causam cegueira – contra as destrutivas políticas neoliberais, que estão sendo enfrentadas com a resistência aos ataques imperialistas. Hoje está em curso a instalação de uma Constituinte. Mas ainda existem 2.000 presos a serem libertados e muitos jovens cegos em decorrência da violência das Forças Armadas.

Desse emaranhado de ataques destacamos, no Brasil, a PEC 188, de 2019 (BRASIL, 2019), que propõe a criação de um artigo (167) na Constituição Federal que permitiria o corte de direitos dos servidores públicos, para cumprimento da regra de ouro. A regra de ouro das contas públicas é uma norma fiscal que proíbe a emissão de títulos da dívida pública em montante superior às despesas de capital. A regra impede que o governo se endivide para financiar despesas

correntes, como folha de salários, benefícios previdenciários e assistenciais e custeio de serviços públicos. Assim, o governo decidiu acelerar as reformas que diminuem o tamanho do Estado brasileiro, com a venda de mais estatais e a reforma da previdência social – em 2019, chegamos na fase de ataque à folha de pagamento, principal elemento de despesa corrente. Temos muito a defender no conjunto da classe trabalhadora. Mas, especificamente, fazemos referência aqui, nos 7 anos do Núcleo, à defesa da educação pública. Estamos em 2022 – mais do que nunca essa consigna é fundamental, visto o que ocorreu e está ocorrendo com a educação pública durante a pandemia.

Destacamos também a desobrigação do poder público de construir escolas, o que ampliou o ensino privado e rebaixou a qualidade da Educação Infantil e da educação básica da classe trabalhadora. O pacote de medidas econômicas de Bolsonaro e Guedes, denominado “Plano Brasil Mais”, revoga um trecho da Constituição que estabelece a redução das desigualdades regionais como função do orçamento. Retiram-se da Constituição os instrumentos específicos do direcionamento dos recursos públicos para essa finalidade – é o que está na PEC 188, denominada de PEC do Pacto Federativo (BRASIL, 2019).

O exemplo de resistência a essas forças destrutivas vem do povo argelino – que protesta na rua todas as sextas-feiras contra a aplicação de medidas de austeridade, reivindica uma nova Constituinte e defende a liberdade de Louisa Hanoune² –; da voz dos Sem Terrinha, que, no Rio Grande do Sul, na 19.^a Jornada Estadual do MST, denunciavam: “*não podemos perder o que temos!*”; da resistência da juventude chilena; ou do levante dos povos indígenas na Bolívia.

2 Secretária-Geral do Partido dos Trabalhadores da Argélia.

No Brasil, a defesa da educação pública implica na construção da “resistência ativa”, no sentido que lhe foi atribuído por Saviani (1997/1998) em texto publicado na Revista Princípios e posteriormente retomado em entrevista publicada na Revista Educação e Sociedade (SAVIANI, 2018). No Brasil, o golpe jurídico, midiático, parlamentar e imperialista ocorrido em 2016 levou à destruição da soberania nacional, do Estado de Direito, da democracia, da Constituição de 1988 – projetos e ações sociais que garantem conquistas históricas da classe trabalhadora – e está exigindo a “resistência ativa”, como “[...] arma na luta pela transformação da deficiente estrutura da educação brasileira” (SAVIANI, 1997/1998, p. 74).

A análise dos dados concretos da realidade e a análise das interfaces entre os rumos da Educação – em geral, e, em especial, da Educação do Campo – e a economia política neoliberal (conduzida por um governo de extrema direita, fundamentalista, com respaldo militarista, rentista, imperialista) indicam a necessidade vital da defesa da soberania dos povos, da democracia, do Estado de Direito, das conquistas e dos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras. Indicam a necessidade da *resistência ativa*.

É necessário rechaçar golpistas, obscurantistas, fundamentalistas; a direita, bem como o centrão fisiológico no parlamento, a ultradireita, protofascistas; rentistas; neoliberais, conservadores, imperialistas que estão propagando o ódio e a violência e estão golpeando nossa Grande Pátria Mãe e os países na América Latina.

Por isso, não nos basta a liberdade de Lula de sua injusta prisão. É preciso anular todos os processos que estão na justiça, uma vez que estão eivados de vícios e irregularidades que ferem a Constituição Brasileira e demonstram a parcialidade e a posição política e perseguidora de parte do judiciário, que encarcerou o

ex-presidente como uma forma de perseguição política, para evitar a sua candidatura para a presidência do Brasil.

É preciso repelir o pacote do governo Bolsonaro/Mourão, que está destruindo os serviços públicos, privatizando as 17 estatais, entregando riquezas aos imperialistas e plantando na Constituição, via Emendas à Constituição, a proteção do setor rentista da economia, a proteção do capital, em detrimento do sistema de proteção do trabalho e do trabalhador. É necessário que nos manifestemos contra o Programa Future-se³ e a destruição das universidades públicas, dos Institutos Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) – que queremos públicos, laicos, inclusivos, democráticos, gratuitos, de qualidade e socialmente referenciados.

Os ataques de Bolsonaro e Mourão aos serviços públicos, à Educação, às universidades, aos Cefet e aos Institutos Federais servem para transformar o Estado brasileiro em uma máquina de arrecadação de impostos e taxação de pobres, desempregados, trabalhadores precarizados, terceirizados, uberizados, servidores públicos; uma máquina que sirva apenas ao pagamento de juros aos banqueiros e destrua, como nunca visto, os gastos sociais. É o Estado máximo para os banqueiros parasitas capitalistas, imperialistas; e o Estado mínimo para o povo e a nação.

Isso está posto na proposta do Future-se (TAFFAREL; SOUSA, 2019), que altera palavras, mas mantém o conteúdo da proposta inicial. Introduz um “contrato de desempenho”, que as universidades terão de firmar se quiserem ter “benefícios especiais”, que viriam de um “Fundo Soberano do Conhecimento”. Esse Fundo, destinado ao “empreendedorismo, inovação e internacionalização”, deve usar

3 Projeto do Ministério da Educação que visava privatizar as universidades públicas.

verbas da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) – que deixarão de existir. O novo fundo será negociado na Bolsa de Valores, regido pelas normas dessa instituição, e liberaria recursos apenas para a inovação (que tenha utilidade empresarial, por suposto), em detrimento da pesquisa básica, da teórica ou mesmo das aplicadas não diretamente ao interesse empresarial, como as voltadas às questões nacionais, culturais ou sociais. O Future-se acaba com a autonomia universitária, e o poder decisório dos órgãos colegiados é transferido para entidades privadas externas. A gestão ficará com fundações de amparo, ao invés de OS ou *startups*, como proposto no texto original. O MEC continua manipulando verbas, cortando, contingenciando, liberando quando não é mais possível aplicar. O Ministério quer forçar as universidades a aderirem ao “contrato” e, assim, submeterem-se a normas externas de desempenho que imporiam maior ou menor redução dos salários de docentes e técnicos administrativos.

O nefasto programa Future-se está agora batendo às portas das instituições, facilitando alterações em estatutos e regimentos que vão legalizando essas práticas destrutivas que foram anunciadas. Junta-se ao pacote de medidas de Bolsonaro e Guedes, o “Plano Brasil Mais”, que está subdividido em três mortíferas PEC: a do Pacto Federativo, a Emergencial e a dos Fundos Públicos – o que representa os chamados 4D (desvincular, desobrigar e desindexar o orçamento, além de desestatizar).

Os pressupostos dessas medidas são mentirosos: a primeira mentira é sobre déficit público causado por um suposto crescimento do gasto social. A verdade é que o déficit cresceu devido à queda na arrecadação – decorrente da recessão causada em boa medida pelo

próprio ajuste fiscal dos últimos quatro anos. Não houve elevação de gastos, muito menos os sociais. Houve, sim, a manutenção do expressivo montante de gastos com juros da dívida pública – que alimenta, sobretudo, o lucro dos banqueiros e especuladores. Outra mentira é sobre o “engessamento da constituição”. Mas a obrigatoriedade dos chamados “gastos vinculados”, de um mínimo de gastos com saúde e educação e de fundos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), aliada à indexação de benefícios (aposentadorias e pensões), é fundamental para preservar, independentemente de governos, políticas públicas mínimas que garantam o desenvolvimento do país e o bem-estar da população. A terceira mentira é sobre o Estado mínimo, apenas para o povo, e máximo para os banqueiros e parasitas.

As PEC aprofundam a EC 95 (BRASIL, 2016) de Temer – que congelou por 20 anos as verbas para saúde e educação e criou gatilhos automáticos que punem os servidores e os gastos sociais. Assim, caso as despesas correntes (salários, benefícios de aposentadoria, contas de luz e vários outros custeios) superem a arrecadação (ou 95% dela, no caso de estados e municípios), gatilhos bianuais seriam disparados, levando o governo a: (1) Vetar promoções de funcionários públicos, mesmo os que tenham cumprido todos os requisitos necessários; (2) Impedir reajustes salariais, criação de cargos, reestruturação de carreiras, concursos e verbas indenizatórias; e (3) Reduzir a jornada e o salário em até 25%. No caso dos docentes, dado o tipo de trabalho que exercemos, a redução de fato será apenas nos salários.

A eliminação da maioria dos (218) fundos públicos, alguns dos quais essenciais para o desenvolvimento do país e, particularmente, da pesquisa acadêmica, científica e cultural – como por exemplo o FNDCT –, destruirá o já parco orçamento para ciência e tecnologia.

O dinheiro de tais fundos (no mínimo R\$ 220 bi) será retirado deles (logo, das demandas sociais por eles atendidas) para garantir o pagamento da dívida pública.

Todas as medidas jogam a conta dos cortes nas costas dos servidores públicos, dos professores e das professoras, que foram taxados por Abraham Weintraub, quando era ministro da Educação, de “zebras gordas”. Essa é mais uma ameaça psicológica e terrorista do governo Bolsonaro/Mourão, porque 60% dos servidores públicos recebem menos de R\$ 4 mil. O povo é quem mais necessita dos serviços sociais e do salário-mínimo, e vai ser brutalmente penalizado – são 50 milhões de brasileiros que dependem de serviços públicos e do salário-mínimo. As medidas visam exclusivamente proteger lucros do capital, elevar o pagamento de juros às custas do esmagamento dos gastos sociais. Os verdadeiros marajás (a alta cúpula militar, do Judiciário, da diplomacia e do parlamento) não serão atingidos.

Como professores e professoras, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras, técnicos administrativos, trabalhadores da Educação, temos que nos manifestar enfaticamente contra essas e outras medidas. Devemos protestar contra a violência que está atingindo os povos chileno, boliviano, peruano e argelino, que têm sido alvo constante das forças armadas e de milicianos – que reprimem as lutas populares, ferem, cegam, violam mulheres e matam, inclusive pelas costas, quem ousa defender os direitos sociais, políticos e econômicos da população.

Concluimos que o imperialismo, fase superior do capitalismo, não convive com a economia solidária, distributiva e repartidora de riquezas entre todos na sociedade; com o Estado de Direito; com a democracia, mesmo sendo esta a frágil democracia burguesa; e não convive com a preservação do meio ambiente. O capitalismo destrói forças produtivas e precisa ser detido. A humanidade precisa

transitar, e muito rápido, para outro modo de produção da vida. A Educação do Campo, pela sua gênese, pelos seus princípios, faz interface com o projeto histórico para além do capital.

Por fim, a luta é internacional e tem que ser unitária. Temos que ser solidários aos povos chileno, boliviano, argelino, peruano e venezuelano – que lutam contra os imperialistas, contra as políticas neoliberais, contra os ajustes estruturais e fiscais – e reconhecer que, somente com o fim do governo de extrema direita, de Bolsonaro, Mourão e Guedes, poderemos avançar para outro modo de produção da vida, no qual a reforma agrária ocorra para que a terra seja de quem nela trabalha; o povo seja alimentado de forma saudável; e a agroecologia seja referência de outro modo de produzir alimentos saudáveis, sem agrotóxicos e sem transgenia, via produção da agricultura familiar, da agricultura camponesa. Reforma agrária que assegure os serviços públicos para quem deles precisa, como as populações do campo, das florestas e das águas – um modo de vida no qual a Educação do Campo seja dever do Estado e direito de todos.

Deixamos aqui registrada nossa esperança na Educação do Campo, nos seus eternos militantes, no centenário de Paulo Freire (1921-2021), na poética de Ademar Bogo.

Eterna militância

E se o tempo for reeducado
E as vidas que partiram um dia
Voltarem a povoar o campo?
O que será das casas desabadas
As escolas esqueléticas
E as florestas destruídas?
Tudo voltará a ter lugar:
Os pássaros, os animais e as pessoas:
Cada espécie vivendo em cada lar.

Se o tempo for reeducado
Ninguém mais falará de exploração
Nem ficará em silêncio
Quando lhe perguntarem:
O que é Educação?

Quem não saberá:
Que a vida...
A alegria...
A militância...
A gentileza...
Representarão as formas maiores de
riqueza?

Ninguém se esconderá por não saber!
Ninguém dominará por ter poder!
Ninguém parecerá ser o que não faz!
Nem fará o que não satisfaz!

Ninguém terá saudade do tempo malcriado.
O tempo fazedor de desgraçados
Punido, com seus “desgraçados”, findará.
Já não se ouvirá gritos: “Viva o mito!”
Porque mito é fator de ignorância!
De consciências sem vida
E vidas sem importância!

Os cadernos vazios
Terão letras e propósitos em suas linhas
Dos adultos até as sábias criancinhas
O saber estará emancipado.
Educar será um verbo conjugado
No presente e no futuro.
Ninguém mais será tratado como “burro”
Porque, os próprios governantes
Serão mais preparados!
Educadores serão tão respeitados
Que até as pedras clamarão pelos seus passos.

Não haverá mais anos de fracassos
Nem de reprovação!
Cada jovem usará as próprias mãos
Para hastear uma bandeira em cada braço.

Se o tempo for reeducado
Triunfará o bom senso e a liberdade.
Educar será um gesto de bondade
Tão aceito como a água a ser bebida;
Cada página de um livro após ser lida
Trará para a vida saciedade.
E a terra não terá mais duas metades
Toda ela gozará de liberdade
E toda gente deixará de ter ganância.
A história será de militância
E as causas todas servirão à igualdade.
Não teremos, mais campo nem cidade
Só espaços de viver com elegância.

Tudo muda com a educação
Some a alienação
E o percurso passa a ser orientado.
Cada ser merece o bem viver
Mas, para ver tudo isso acontecer:
O tempo...
Os canalhas...
E os perversos....
Precisam ser reeducados.

A quem caberá essa função
De fazer do tempo ruim um tempo bom
Combatendo a opressão e a ignorância?
Essa tarefa, senhoras e senhores
Caberá à harmonia dos professores
Com suas vozes de orquestra e de tenores
Empenhados na eterna militância.

(BOGO, 2021, p. 243-244)

Toda a solidariedade aos povos do mundo que lutam por soberania, democracia, direitos e conquistas; e contra as políticas neoliberais, contra os imperialistas.

Reforma agrária: uma luta de todos.

Educação do Campo: é direito e não esmola.

Não vamos sair do campo para poder ir à escola.

Vida longa ao Nupefec – Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE.

Referências

ANTUNES, R. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

BOGO, A. Eterna militância. *Interseção*, Palmeira dos Índios, v. 2, n. 1, p. 243-244, jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília:

lia: MEC/CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Senado Federal. *Proposta de Emenda à Constituição n.º 188, de 2019*. (PEC do Pacto Federativo). Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139704> Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constituição 32/2020*. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2262083>. Acesso em: 2 maio 2024.

DESEMPREGO fica em 5,7% em março de 2013, mostra IBGE. *G1 – Portal de Notícias*. Economia. 25 abr. 2013. *Online*. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2013/04/desemprego-fica-em-57-em-marco-de-2013-mostra-ibge.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. *Agência IBGE*. Notícias. 5 dez. 2018. *Online*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016->

e-2017#:~:text=Segundo%20a%20linha%20de%20pobreza-,milh%C3%B5es%20de%20pessoas%2C%20no%20per%C3%ADodo. Acesso em: 19 jul. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). *Carta de Conjuntura*. Rio de Janeiro: Ipea, 2012. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/conjuntura/cc17_completa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

INTERFACES. In: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2001. p. 1633.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240051, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240051>.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. de F. A. *Formação de Formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2019. (Coleção Caminhos da Educação).

OLIVEIRA, R. Desemprego no Brasil chega a 12,5% e atinge 13,2 milhões de trabalhadores, diz IBGE. *El País*, São Paulo, 31 maio 2019. Online. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/31/economia/1559312475_679888.html. Acesso em: 19 jul. 2023.

PELA internet, Bolsonaro divulga nova logo do Governo Federal. *Diário de Pernambuco*. 4 jan. 2019. Online. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2019/01/pela-internet-bolsonaro-divulga-nova-logo-do-governo-federal.html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PESQUISA identifica estratégia do Executivo federal em atrapalhar combate à pandemia. Atualidades. *Jornal da USP*. 22 jan. 2021. Online. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pesquisa-identifica-estrategia-do-executivo-federal-em-atrapalhar-combate-a-pandemia/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SAVIANI, D. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. *Revista Princípios*, [S. l.], n. 47, p. 66- 72, nov./dez./jan. 1997/1998.

SAVIANI, D. Política educacional em tempo de golpe: entrevista com Dermal Saviani. *Revista Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 39, n. 144, p. 779-794, jun./set. 2018. Entrevista concedida a Jorge Fernandes Hermida e Jailton de Souza Lira.

SOARES, P. Com Lula, renda cai e desemprego cresce. Mercado. *Folha de São Paulo*, 24 jan. 2004. *Online*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2401200402.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SUDRÉ, L. O Brasil já está dentro do Mapa da Fome, denuncia ex-presidente do Consea. *Brasil de Fato*. 23 jun. 2020. *Online*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/23/o-brasil-ja-esta-dentro-do-mapa-da-fome-denuncia-ex-presidente-do-consea>. Acesso em: 15 jun. 2024.

TAFFAREL, C.; SOUSA, E. *Dossiê Future-se*. *Online*. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/08/DOSSI%C3%8A-CONSIDERA%C3%87%C3%95ES-FUTURE-SE-ANFOPE-I-compactado.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

3

Comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente Reflexões decoloniais a partir de produções da ANPED

Isaias da Silva
Janssen Felipe Silva

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado – que trata sobre as expectativas da comunidade camponesa a respeito das escolas do campo com turmas multisseriadas – concluída em 2021 e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Propomos aqui uma discussão teórico-metodológica no cenário da Educação do Campo – e da Educação no Campo – que ressalte a importância de um olhar outro para a comunidade camponesa, a escola do campo, a multisseriação e a prática pedagógica docente, a partir dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação¹ (ANPED).

¹ Associação sem fins lucrativos fundada em 1976. Congrega programas

Compreendemos que as lutas e as conquistas dos movimentos sociais do campo, por uma Educação do Campo socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios, passam pela construção de uma escola do campo específica e diferenciada que toma como referência os saberes-histórias das comunidades camponesas. O posicionamento político que alicerça a discussão sobre a Educação do Campo – e a Educação no Campo – como um projeto coletivo denuncia as tentativas de silenciamento e negação dos povos do campo e de seus territórios, que atribuem a eles a condição de não sujeito e o não lugar de referência para pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas gestadas nas escolas do campo.

Nessa direção, realizamos reflexões visando responder à seguinte indagação: qual(ais) sentido(s) das discussões sobre Comunidade Camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente estão presentes na ANPED?

Apoiamos-nos na perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2008; QUIJANO, 2005; WALSH, 2008) para fundamentar nossas reflexões, por compreendermos que essa abordagem coloca em questão os processos de assimetrias impostos aos povos-territórios do campo no que se refere à produção de conhecimento e seu lugar-tempo no sistema de mundo colonial, capitalista, moderno e urbanocêntrico. Avaliamos que esse posicionamento teórico-metodológico questiona os processos de colonialidades do poder, do ser, do saber e da natureza atribuídos aos povos do campo, que, na lógica colonial, passam a ser os sujeitos inferiores, não produtores de saberes, não sujeitos de referências – e seus territórios, mero espaços de exploração.

de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores(as) e estudantes vinculados(as) a esses programas e demais pesquisadores(as) da área.

Contrapomo-nos a essa lógica ao considerar os povos-territórios como sujeitos-saberes produtores de conhecimentos e protagonistas de projetos de sociedades outros, construídos a partir das suas experiências de vida. Desse modo, evidenciamos que:

a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p. 23).

O projeto de uma Educação do Campo – e de uma Educação no Campo – outro vai ganhando território a partir das lutas e reivindicações dos povos do campo que advogam por políticas públicas e escolas que sejam construídas visando ao acesso dos(as) estudantes a práticas pedagógicas centradas na formação humana e crítica dos sujeitos e à sua permanência nesse ensino. O olhar decolonial para Educação do Campo – e para a Educação no Campo – possibilita enxergar nossas possibilidades, que tomam o território camponês como elemento de identidades, culturas, organizações sociais próprias e processos educacionais específicos.

Dessa forma, este texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: primeiramente apresentamos uma discussão na perspectiva decolonial sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente; posteriormente evidenciamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa; em seguida, pontuamos os sentidos das discussões presentes na ANPED; e, por fim, situamos as considerações finais realizadas a partir das análises e apresentamos as referências das obras que embasaram este texto.

Comunidade Camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente: reflexões decoloniais na construção de um projeto de Educação do Campo – e no campo – outro

Nesta seção, realizamos reflexões decoloniais para pensar-viver-sentir um projeto de Educação do Campo outro, através dos seguintes elementos: comunidade, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente, compreendendo que essa discussão nos possibilita identificar e denunciar os processos de silenciamento e negação impostos aos povos-territórios camponeses pela lógica colonial, capitalista e urbanocêntrica. A Educação do Campo – e a Educação no Campo – constitui-se como um projeto coletivo que nasce das lutas e resistências dos movimentos sociais do campo por processos educacionais políticos e ideológicos que tomem os seus saberes-histórias como referência.

Essa perspectiva coloca em questão elementos políticos e epistemológicos que compõem as demandas da Educação do Campo – e da Educação no Campo –, em específico, pela (re)existência de uma escola que seja construída em diálogo com as especificidades dos povos e de seus territórios. É nessa direção que ressignificamos a concepção de campo, que, na perspectiva colonial e tradicional, atrela o campo a uma mera demarcação geográfica, desprovida de tradição, histórias e identidades. Na contraposição dessa lógica, no viés decolonial, como uma possibilidade de (re)pensar a Educação do Campo e a escola como um território de direito, compreendemos o campo como um

lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço

e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação (FERNANDES, 2002, p. 92).

Por conseguinte, pensar os povos do campo é compreender que eles se forjam no processo de pertencimento a seus territórios. Dessa forma, refletir sobre a comunidade camponesa, bem como a escola do campo e a prática pedagógica docente, é reconhecer que essas questões emergem de uma luta maior dos Movimentos Sociais Camponeses pela construção de um projeto de educação que tome o campo como um território de produção de conhecimentos.

Assim, no viés colonial, consideramos que os processos de colonialismo e colonização que oprimiram sujeitos-territórios – entre eles os povos do campo – em nome de uma modernidade que nega e silencia as diferenças, não acabam com a independência das colônias, essas formas de manipulação, classificação e hierarquização da sociedade passam a ser manifestadas pela Colonialidade. A Colonialidade constitui-se como

[...] 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 subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (QUIJANO, 2005, p. 342).

A Colonialidade atua como um processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social de duas maneiras: na dimensão material, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar; e na dimensão subjetiva, ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Nessa direção, a comunidade camponesa e

seus territórios passam a constituir o lugar de inferioridade, frente à lógica colonial, moderna, que toma o território urbano como modelo-padrão referencial de sujeito e de poder.

Esse processo manifesta-se e materializa-se de diversas formas ou eixos, como a Colonialidade do Poder, a do Saber, a do Ser e a da Mãe Natureza, que passam a impor uma lógica colonial e ampliam o abismo de desigualdades entre os povos-territórios. Diante desses eixos,

[...] a colonialidade como processo de exploração/controle penetra na estrutura social, na dimensão material e, de forma ‘natural’, dita os lugares e os papéis que os sujeitos irão ocupar, e na dimensão, ao legitimar comportamentos e epistemologias (SILVA; SILVA, 2018, p. 201).

A Colonialidade do Poder atua na hierarquização de forma racial dos povos-territórios e divide-os entre inferiores e superiores, “[...] impondo ao camponês o modo de existir e manipulando as suas tomadas de decisão” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 426). Nesse contexto, os povos do território urbano passam a se denominar sujeitos superiores e a ocupar o lugar de desenvolvimento, e o território campesino passa a ser compreendido como o lugar do atraso e não desenvolvido.

Arelada a essa hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de produzir conhecimento (QUIJANO, 2005). Nessa relação colonial, o único conhecimento válido é o produzido no território urbano, e aquele produzido no território camponês não é válido. Nessa lógica, podemos considerar que a comunidade camponesa, a escola do campo, a multisseriação e a prática pedagógica docente tomam

como referência as estruturas realizadas no território urbano, que assume, nessa direção, o modelo de excelência a ser seguido.

No processo constante da Colonialidade do Poder e a do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu, superior, colonizador – tal dimensão consolida a condição do camponês e da camponesa como sujeitos inferiores, os não epistêmicos, os não urbanos, as não referências para pensar a Educação do Campo e a Educação no Campo –, que seja socialmente referenciada em seus sujeitos-territórios. Ainda, “[...] no caso dos povos do campo, a *colonialidade do ser* faz com que os sujeitos do campo sejam vistos como caipiras, matutos, jeca tatus, ou seja, como seres inferiores” (TORRES, 2018, p. 147, grifo do original). Frente aos processos de interiorização dessa condição de inferioridade imposta aos povos do campo, a Colonialidade do Ser atua também estrategicamente para que esses estereótipos sejam aceitos como algo natural, sem questionamentos.

A Colonialidade da Mãe Natureza coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza (WALSH, 2008) – no contexto de que o homem concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração –, alicerçada à concepção mercantilista, oriunda do capitalismo, e contribui, assim, para o desenvolvimento do território do agronegócio. Nesse viés, evidenciamos que, por intermédio da Colonialidade, a Educação do Campo foi sendo silenciada e, quando é abordada, configura-se na perspectiva de uma educação assistencialista, higienizadora (ARROYO, 2010). Trata-se, portanto, da construção de um projeto de Educação do Campo que não reconhece as experiências que são tecidas pelos povos do campo em seus territórios, no que se refere à escola, ao contexto de suas organizações e às suas práticas pedagógicas.

Todavia, salientamos que os povos do campo, historicamente, vêm lutando e resistindo contra as amarras coloniais e, na contramão da

Colonialidade, passam a constituir um projeto outro, compreendido aqui como Decolonialidade, que passa a incidir diretamente contra as forças opressoras impostas pelo modelo de sociedade moderna, colonial e urbanocêntrica. Podemos compreender, a partir da reflexão sobre opções decoloniais, que “[...] descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 304).

A tensão existente entre os povos-territórios que se autodenominam superiores e os que são considerados por esses como povos inferiores resulta na construção da Diferença Colonial, que coloca em questão os valores culturais e as epistemologias que outrora foram silenciadas (MIGNOLO, 2008) e invalidadas pela cultura hegemônica. Pensamos que os movimentos sociais camponeses, por sua vez, constituem-se como uma força impulsionadora desse processo decolonial, por compreenderem que

[...] a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo (CALDART, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a escola com classes multisseriadas constitui-se como um espaço-tempo que mantém vivo o direito dos(as) estudantes a terem uma instituição de ensino no seu território, e, assim, é necessário também reivindicar um projeto outro de escola que seja construído em diálogo com os saberes-histórias dos povos do campo. Dessa forma, a multisseriação passa a constituir um processo organizacional que desobedece a lógica da seriação, ao compreender que a aprendizagem não se limita especificamente ao ano ou à série.

Na perspectiva decolonial, compreendemos que a multisseriação é uma possibilidade outra de pensar-sentir-viver as práticas pedagógicas nas escolas do campo e no campo, na medida em que toma essa organização curricular como um cenário de potencialidades. No entanto, pontuamos que, para que esse projeto seja possível,

as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem *transgredir* a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao *paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas) (HAGE, 2014, p. 1176).

Essa estrutura organizacional garante a existência da escola do campo e sua permanência no campo e a possibilidade de o docente (re)pensar sua prática pedagógica com foco no compromisso social e político de colaborar na construção de um projeto educacional, centrado na formação crítica e humana dos sujeitos. Nessa vertente, refletimos sobre as práticas pedagógicas docentes fundamentadas na Pedagogia Decolonial, tecida no diálogo entre a Interculturalidade Crítica e a Decolonialidade, que “[...] são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). Na trajetória política e epistêmica da construção da Educação do Campo – e da Educação no Campo –, passamos a considerar que, quando a escola toma como referência a comunidade camponesa, a organização curricular e a prática pedagógica docente contribuem na materialização de um projeto camponês decolonial.

Metodologia: construindo nossos percursos metodológicos sem perder de vista o objetivo da pesquisa

Nesta seção, evidenciamos o caminho metodológico utilizado na construção da pesquisa aqui em evidência, que buscou se aproximar das produções científicas publicadas na ANPED sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente. Desse modo, aproximamo-nos da pesquisa documental (OLIVEIRA, 2007), que reconhece os documentos – aqui, em específico, as produções da ANPED – como um espaço-tempo passivo a tratamentos e inferências. Esta pesquisa centra-se no recorte temporal de 2009 a 2019, que se justifica por compreendermos que o espaço de uma década possibilita pesquisar as atuais discussões da área estudada e aproximarmos-nos mais dela. Esse marco temporal compreende oito reuniões anuais da ANPED (32.^a a 39.^a).

A ANPED está organizada em 23 Grupos de Trabalho (GT), instâncias de aglutinação e socialização do conhecimento, produzidas pelos(as) pesquisadores(as) de áreas de conhecimentos específicos, no cenário educacional. No entanto, concentramo-nos no levantamento e nas análises das comunicações orais de três GT: o GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos – concentra-se em temas e abordagens teóricas, cuja ênfase centra-se em vários estudos e prioriza a discussão sobre os sujeitos e os processos educativos presentes em ações coletivas e movimentos sociais diversos. O GT 06 – Educação Popular – é constituído como um espaço de diálogo e produção científica e evidencia o forte protagonismo de educadores(as) e pesquisadores(as) identificados(as) com a educação popular e suas interfaces. E o GT 12 – Currículo – reúne pesquisadores(as) vinculados(as) a instituições

que desenvolvem pesquisas brasileiras e latino-americanas e vêm estudando questões concernentes ao campo do currículo. São pesquisas realizadas através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, que entendem “currículo” no mais amplo sentido do termo.

A escolha por esses GT alicerça-se no pressuposto de que são neles que encontramos de forma mais concentrada os trabalhos que se aproximam de nossa proposta de estudo sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente. Desse modo, para a realização do levantamento, procedemos à Análise de Conteúdo compreendida como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Assim, aproximamo-nos dessa técnica de análise através das seguintes fases e procedimentos: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento e inferências. Na primeira fase, realizamos um levantamento dos trabalhos que versavam sobre as temáticas: comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente. Mediante os materiais coletados – os trabalhos de comunicação oral na ANPED –, utilizamos as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência para a construção de um *corpus* documental a ser colocado em análise.

Na segunda fase, ocorre a exploração do *corpus* documental que foi construído – codificamos os dados brutos e construímos núcleos de sentido para que estejam disponíveis à análise. Para

finalizarmos, na terceira fase, fazemos o tratamento dos núcleos de sentido, o que nos permite realizar interpretações e inferências sobre os dados.

Levantamento e análises da produção científica da ANPED: o que dizem as pesquisas sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente?

Evidenciamos que, nos 3 GT selecionados, há, ao todo, 408 produções científicas. Após a leitura dos títulos e dos resumos de todos os trabalhos, não encontramos nenhum que tratasse especificamente de nosso objeto de pesquisa. Assim, sentimos a necessidade de identificar as produções científicas considerando os seguintes descritores: a) comunidade camponesa; b) escola do campo; e c) multisseriação e prática pedagógica docente.

Desse modo, identificamos que, nesse período temporal, um trabalho versa sobre Comunidade Camponesa, quatro apresentam discussões sobre escola do campo e dois abordam questões sobre multisseriação e prática pedagógica docente.

O trabalho que versa sobre comunidade camponesa encontra-se no GT 06 – Educação Popular –, e os trabalhos que versam sobre escola do campo e multisseriação e prática pedagógica docente concentram-se nos GT 03 – Movimentos Sociais – e GT 06 – Educação Popular. Um fato relevante a ser considerado é que não encontramos nenhum trabalho no GT 12 – Currículo – que estivesse no recorte temporal e usasse os descritores utilizados. Ratificamos a importância de pensarmos pesquisas que tenham como foco a relação entre Comunidade Camponesa, Escola do Campo, e Multisseriação e Prática Pedagógica Docente, como pode ser visualizado no Quadro 1.

QUADRO 1. Quantitativo de trabalhos publicado nos Anais da ANPED que versam sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente por reuniões e GT

ANO \ REUNIÃO	GT 03 MOVIMENTOS SOCIAIS, SUJEITOS E PROCESSOS EDUCATIVOS				GT 06 EDUCAÇÃO POPULAR				GT 12 CURRÍCULO			
	N.º de trabalhos	Tema			N.º de trabalhos	Tema			N.º de trabalhos	Tema		
		COMUNIDADE CAMPONESA	ESCOLA DO CAMPO	MULTISSERIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE		COMUNIDADE CAMPONESA	ESCOLA DO CAMPO	MULTISSERIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE		COMUNIDADE CAMPONESA	ESCOLA DO CAMPO	MULTISSERIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE
32.ª – 2009	07	00	01	00	13	01	00	00	17	00	00	00
33.ª – 2010	12	00	00	00	10	00	00	00	18	00	00	00
34.ª – 2011	17	00	00	00	10	00	00	01	29	00	00	00
35.ª – 2012	15	00	00	01	13	00	00	00	15	00	00	00
36.ª – 2013	08	00	00	00	12	00	00	00	18	00	00	00
37.ª – 2015	21	00	00	00	18	00	00	00	27	00	00	00
38.ª – 2017	21	00	01	00	20	00	00	00	20	00	00	00
39.ª – 2019	23	00	02	00	21	00	00	00	23	00	00	00
TOTAL	124	00	04	01	117	01	00	01	167	00	00	00

Fonte: elaborado através dos dados contidos no *site* da ANPED (SILVA, 2021).

Mediante a identificação desses sete trabalhos, realizamos a leitura integral de cada um deles. Recordamos que, no recorte temporal em que se deu o referido estudo, através dos descritores que constituem nosso objeto de pesquisa, não foi encontrada nenhuma produção no GT 12 – Currículo. Essa ausência reafirma a importância da proposta de pesquisa aqui evidenciada.

Esse levantamento possibilitou construir o *Corpus Documental*, em que os trabalhos foram submetidos à análise, a fim de considerar os problemas, os pressupostos, os objetivos, as abordagens teóricas, as abordagens metodológicas e os resultados de cada produção. Segue nosso *Corpus Documental*, no Quadro 2.

QUADRO 2. *Corpus* documental dos trabalhos da ANPED

descri- tores	REUNIÃO ANO	GT	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	PESQUISA / LOCAL DE REALIZAÇÃO	AGÊNCIA FINANCIADORA
COMUNIDADE CAMPESENA	32. ^a 2009	06	Catalunha – uma educação que promove a dignidade do povo Campesino. Vamos construir a nossa?	Ilse Chaves da Silva	UNIPLAC	Estudo Documental	Não Informada
ESCOLA DO CAMPO	32. ^a 2009	03	Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do campo alcançar as escolas no rural	Ludmilla Oliveira Holanda Cavalcante	UEFS	Discussão teórica [debate]	Não Informada
	38. 2017	03	A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate	Salomão Antônio Mufarrej Hage Iranete Maria da Silva Lima Dileno Dustan Lucas de Souza	UFPA UFPE UFJF	Estudo Documental	CNPq
	39. ^a 2019	03	Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins [AM]	Edilson da Costa Albarado Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos	UFPA UFAM	Pesquisa participante e colaborativa. Parintins-AM	FAPEAM
	39. ^a 2019	03	Educação e Diversidade Cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental	Claudio Gomes da Victoria	UFAM	Pesquisa em uma escola de uma comunidade ribeirinha no interior do estado do Amazonas	FAPEAM
MULTISSERIAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE	34. ^a 2011	06	Um olhar para as escolas multisseriadas: não estarão nelas contidas categorias que podem ser a solução para alguns problemas que afligem a escola como um todo?	Ilse Chaves da Silva	UNIPLAC	Escolas multisseriadas da região serrana de Santa Catarina	Não Informada
	35. ^a 2012	03	Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no Município de Urubici/SC	Kamila Farias Pantel	UFSC	Escolas rurais Multisseriadas do município Urubici/SC	CAPES

Fonte: elaborado através dos dados contidos no site da ANPED (SILVA, 2021).

Após a construção do *Corpus* Documental, mediante Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011), tratamos os dados e buscamos realizar a leitura na íntegra desses trabalhos, nos quais observamos: título, foco do trabalho, pressuposto, problema, objetivos geral e específico, abordagem teórica, abordagem metodológica e resultado da pesquisa. Em seguida, fizemos inferências acerca das produções selecionadas, a fim de estabelecer relações com nosso estudo, considerando que os núcleos de sentidos presentes nos trabalhos estão estritamente ligados aos descritores: a) comunidade camponesa; b) escola do campo; e c) multisseriação.

O trabalho *Catalunha – uma educação que promove a dignidade do povo Campesino. Vamos construir a nossa?* (SILVA, 2009) propõe reflexões sobre a comunidade camponesa catalã e sua identidade. Objetiva analisar experiências exitosas no cenário educacional e toma a história e as vivências da Catalunha como referência para pensar o cenário educacional dos povos, sem perder de vista a relação com o desenvolvimento econômico e regional. A compreensão de povos do campo como sujeitos de referência para construir suas vivências, presentes nesse estudo, aproxima-se de nossa pesquisa, pelo trato específico e diferenciado atribuído aos povos, que são vistos pela autora como protagonistas e referências para pensar e viver seu contexto.

Silva (2009) toma a concepção de educação como uma posição política e reconhece a importância de uma formação voltada para o campo, em que os professores se tornem protagonistas de lutas e possam

pensar juntos, e encontrar soluções de organização e trabalho para que as pessoas que ali vivem tenham acesso à alimentação, à moradia, à educação e à saúde, sem precisar abandonar o solo, a terra onde nasceram preservando sua identidade coletiva (SILVA, 2009, p. 2).

As apreciações presentes no trabalho de Silva (2009) evidenciam que as experiências vividas na Catalunha se constituem em uma proposta para que possamos nos inspirar aqui no Brasil e, assim, pensar-viver processos educacionais que considerem as identidades dos sujeitos.

O estudo de Silva (2009) aproxima-se de nossa pesquisa na medida em que considera o protagonismo da comunidade do campo para pensar a escola. A identidade catalã, ao ser evidenciada na escola, representa uma opção decolonial (MIGNOLO, 2008), já que as práticas vão sendo realizadas em diálogo com as marcas identitárias dos seus sujeitos.

O trabalho intitulado *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do Campo alcançar as escolas no rural* (CAVALCANTE, 2009) tem por finalidade aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação no meio rural – que se transforma em “campo” –, que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser implementada entre a noção de um campo ou outro. Esse estudo possibilita questionar “[...] a quem interessava o sucesso, ou pelo menos o bom funcionamento das escolas no rural?” (CAVALCANTE, 2009, p. 2). Pensamos que essa pergunta permite avaliar o que está por trás da história das “lacunas” existentes no cenário da educação, do currículo e da escola do campo.

A produção de Cavalcante (2009) constitui-se como um diálogo (debate) teórico-crítico e reflexivo acerca das questões que perpassam a discussão sobre a Educação do Campo, considerando os desafios para a sua materialização como um dever de casa a ser cumprido. E dentro desse dever está a garantia de pensar e viver uma escola do campo que considere a realidade dos sujeitos.

O trabalho de Cavalcante (2009) aproxima-se de nossa pesquisa na medida em que reconhece as lutas e resistências dos povos do

campo para a construção de uma escola do campo – e de uma escola no campo – referenciada em seus sujeitos. Analisamos que,

se a escola rural adormecida não vê as chances, resta-nos refletir nas possibilidades de colaborar com as provocações ao seu entorno. Podemos afirmar, no entanto, que entre a luta e a labuta, o campo não é o mesmo rural de outrora e tem nos ensinado bastante (CAVALCANTE, 2009, p. 10).

Cavalcante (2009) segue inquietando-nos sobre os entraves e as possibilidades que perpassam as práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas do campo. Assim, permite compreender que pensar em Educação do Campo é pensar em tensões e disputas de poderes – por exemplo, no cenário das políticas de reconhecimento das lutas dos movimentos sociais do campo –, considerando que os povos do campo são sujeitos de direito que caminham na contramão da Colonialidade (QUIJANO, 2005) ao reivindicarem uma educação específica e diferenciada.

O trabalho *A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate* (HAGE; LIMA; SOUZA, 2017) é fruto de estudos dos(as) autores(as) realizados no contexto dos estágios de pós-doutoramento. A pesquisa constitui-se como um estudo documental acerca da legislação nacional que abrange a Educação do Campo e dos documentos produzidos na criação do Movimento da Educação do Campo. O referido texto focaliza a discussão sobre a identidade da escola demandada por tal Movimento, as políticas públicas para a afirmação da escola do campo e a organização do ensino e do trabalho pedagógico desenvolvido nessas escolas.

Nossa intencionalidade de pesquisa aproxima-se do estudo de Hage, Lima e Souza (2017) quando os autores ponderam que “[...] torna-se imprescindível garantir a articulação político-pedagógica

entre a escola e a comunidade, para fortalecer os vínculos dos processos de ensino e de aprendizagem como território” (HAGE; LIMA; SOUZA, 2017, p. 14). Desse modo, ouvir as narrativas e as expectativas da comunidade camponesa para pensar-viver a escola do campo – e a escola no campo – constitui-se como uma ação contra-hegemônica e decolonial (QUIJANO, 2005), pois coloca em evidência as especificidades que constituem os povos e os territórios camponeses.

O trabalho *Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins (AM)* (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019) coloca em questão os saberes dos povos dos territórios rurais, de várzea e de terra-firme, e suas contribuições para a construção de um currículo para a Educação do Campo no município. Nessa direção, esse estudo questiona “[...] como os saberes dos povos dos territórios rurais de Parintins (AM) podem contribuir com a construção de um currículo voltado para a escola do campo” (ALBARADO; VASCONCELOS, 2019, p. 1).

Pensamos que o estudo de Albarado e Vasconcelos (2019) aproxima-se do nosso porque considera válidos os saberes-fazer – bem como as memórias e as identidades culturais dos povos camponeses – para a elaboração do currículo da escola do campo. Dessa forma analisamos que, de fato, ao colocarmos em evidência as expectativas que a comunidade camponesa tem para escola – e, como evidenciamos em nossa pesquisa, escola com turmas multisseriadas –, estamos reconhecendo que comunidade camponesa e escola se configuram de forma interdependente na construção de uma Educação do Campo e de uma Educação no Campo. Isso tensiona a Colonialidade do Poder, do Ser, do Saber e da Natureza (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008), quando considera o território e os sujeitos camponeses como referências para pensar a escola e os produtores de saberes válidos.

A produção *Educação e Diversidade Cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental* (VICTORIA, 2019) objetiva compreender como o processo formativo de seus(-suas) professores(as) e suas práticas cotidianas têm sido “desafiados” pela perspectiva da interculturalidade. Essa pesquisa aproxima-se de nosso estudo quando aborda o conceito de interculturalidade (WALSH, 2008) para pensar as práticas realizadas pelos(as) professores(as).

O estudo evidencia que “[...] a escola se torne um espaço de debate dos problemas que afligem o dia a dia dos comunitários, um lugar onde se materialize o real significado de se viver em comunidade; onde se fomente a discussão sobre a realidade que a cerca” (VICTORIA, 2019, p. 5). Consideramos que a construção de uma escola específica e diferenciada para os povos do campo – deles e com eles – significa manter uma posição centrada na interculturalidade crítica (WALSH, 2008), reconhecer e validar os saberes e as identidades das comunidades camponesas.

O trabalho *Um olhar para as escolas multisseriadas: não estarão nelas contidas categorias que podem ser a solução para alguns problemas que afligem a escola como um todo?* (SILVA, 2011) abordou escolas multisseriadas da região serrana de Santa Catarina, tendo como foco as práticas pedagógicas. Essa pesquisa procurou mostrar o valor da classe multisseriada como alternativa pedagógica apropriada para promover a aprendizagem significativa no âmbito da escola fundamental. O referente autor evidencia que suas análises são realizadas mediante as contribuições teóricas de Paulo Freire, Vygotsky, Miguel Arroyo, Conceição Paludo e Munarim, referenciais esses que o ajudaram a questionar a realidade em estudo e a refletir sobre ela.

Entre as considerações presentes na pesquisa de Silva (2011), podemos estabelecer relações com nosso objeto, ao nos voltarmos para a multisseriação. Nesse sentido,

[...] interessaram-nos as metodologias das quais se valem os professores, as formas de abordagens dos conteúdos, a sua organização, crianças de diversas faixas etárias estudando juntas, a unidocência e a transdisciplinaridade, presentes na sala de aula (SILVA, 2011, p. 17).

O trabalho de Silva (2011) dialoga com nossos estudos pois reconhece a escola desenhada no contexto da multisseriação como um espaço-tempo de produção de conhecimento, e com uma forma *outra* de prática pedagógica que, no viés da Interculturalidade Crítica (WALSH, 2008), passa a compreender e validar as culturas de cada povo, e a promover práticas heterogêneas que respeitem seus sujeitos.

O trabalho realizado por Pantel (2012), intitulado *Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no município de Urubici/sc*, propõe uma reflexão acerca da realidade das escolas rurais multisseriadas a partir de um recorte de pesquisa qualitativa realizada no município de Urubici, SC, em 2011. Avaliamos que esse estudo se aproxima do nosso na medida em que ele objetiva conhecer as condições postas no funcionamento e na permanência dessas escolas multisseriadas e refletir sobre as perspectivas que fundamentam a Educação do Campo e nela são desenvolvidas, contemplando as realidades, as necessidades e as expectativas evidenciadas por seus sujeitos.

A pesquisa de Pantel (2012) buscou considerar o contexto geral vivenciado pelas escolas multisseriadas do município de Urubici, SC, mediante o contato com as gestoras da Secretaria Municipal de

Educação e de observações, acompanhamentos e diálogos constituídos com uma dessas escolas, sua professora, seus estudantes e a comunidade. Entre as apreciações, a investigação apontou para uma percepção da escola camponesa multisseriada como espaço de educação com potencial emancipatório, o que dialoga com a proposta de nosso estudo quando reconhecemos que o território camponês é, sobretudo, um elemento identitário.

O estudo de Pantel (2012) aponta também para importância de uma elaboração de currículos e formas de acompanhamento adequadas, investimentos em formação de professores(as), tempo para planejar e

[...] a criação de uma carreira docente específica para os professores dessas escolas, que os proporcionasse salários dignos (compatíveis com suas atividades nessas escolas em que apenas um profissional é responsável pelo atendimento de todas as demandas) [...] (PANTEL, 2012, p. 14).

Essas avaliações possibilitam compreender que a escola do campo tem suas próprias demandas, que necessitam ser levadas em conta, para pensarmos desde políticas públicas até as práticas vivenciadas no chão da sala de aula. Desse modo, caminha na direção da Decolonialidade (QUIJANO, 2005), ao avaliar que as demandas educacionais necessitam ser pensadas-vividas com os povos do campo.

Mediante o levantamento e a análise dessas produções, ponderamos que elas caminham no processo *outro* da Educação do Campo, no que se refere às questões sobre escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente, buscando se afirmar como lócus de enunciação, ação essa que “[...] significa ir na contramão dos paradigmas eurocêtricos hegemônicos que, mesmo

falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados” (BERNARDINO-COSTA; GROS-FOGUEL, 2016, p. 19). Esses conhecimentos, aqui sistematizados, possibilitam (re)pensar e (re)afirmar nossas intencionalidades de pesquisas, sem perder de vista o contexto histórico, cultural, social, econômico e educacional que constituímos.

Considerações finais

A proposta deste texto centrou-se no objetivo de compreender os sentidos das discussões sobre comunidade camponesa, escola do campo, multisseriação e prática pedagógica docente presentes na ANPED. Desse modo, destacamos a importância desse espaço-tempo de socialização de produções científicas em nível nacional. No que se refere à discussão sobre Educação do Campo – e Educação no Campo –, foi possível avaliarmos que é uma temática presente, centrada no fortalecimento político, epistemológico e pedagógico de um projeto de Educação do Campo – e de Educação no Campo – construído pelos seus sujeitos-saberes.

Diante das reflexões realizadas, concluímos que os três núcleos temáticos que configuram o *corpus* documental desta pesquisa sinalizam a possibilidade de um olhar outro para a Educação do Campo, e para a Educação no Campo, que tenha suas práticas pedagógicas enraizadas nas histórias de vidas de seus sujeitos. A comunidade camponesa passa a ser compreendida em suas dimensões materiais e imateriais, que vão se forjando coletivamente, através das marcas identitárias construídas pelos seus sujeitos-territórios.

A escola do campo, nessa ótica, constitui-se como um território de direito dos povos do campo, que reivindicam um projeto

educacional que seja pensado-sentido-vivido considerando as especificidades de seus sujeitos. As produções científicas que circulam na ANPED apontam também para a necessidade de as escolas com classes multisseriadas serem organizadas, rompendo as barreiras da seriação; e as práticas pedagógicas docentes serem vividas no diálogo crítico entre professores(as), estudantes e comunidade.

Desse modo, evidenciamos a urgência e a emergência de temáticas voltadas para Educação do Campo – e para a Educação no Campo – que sigam ocupando os canais de socialização de saberes científicos que se constroem no diálogo com a realidade dos sujeitos, como faz a ANPED. Assim, pensamos que é uma opção decolonial produzir ciência e conhecimento com os sujeitos do campo, e não sobre eles ou para eles. Nessa direção, a escola do campo com classes multisseriadas, ao promover práticas pedagógicas docentes com a comunidade camponesa, contribui para a construção de um projeto de Educação do Campo e no Campo específico, diferenciado e decolonial.

Referências

ALBARADO, E. C.; VASCONCELOS, M. E. O. Por um currículo escolar do campo, das águas e das florestas conectado com o povo do campo em Parintins (AM). In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-8. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. *Revista Marco Social, Educação do Campo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 12, p. 12-15, jan. 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas*. Brasília, 2002. p. 17-25.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do campo alcançar as escolas no rural. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Hotel Glória – Salão Caxambu, 2009. p.1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p. 61-70.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HAGE, S. A. M.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. D. L. de. A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - *Campus Dom Delgado*, 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*. Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PANTEL, K. F. Escola rural multisseriada: contexto e perspectivas no Município de Urubici/SC. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 35., 2012, Ipojuca. *Anais [...]*. Ipojuca: [S. l.], 2012. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, set. 2005. p. 116-142. (Colecion Sur).

SILVA, I. C. da. Catalunha – uma educação que promove a dignidade do povo Campesino. Vamos construir a nossa? In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Hotel Glória - Salão Caxambu, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, I. C. da. Um olhar para as escolas multisseriadas: não estarão nelas contidas categorias que podem ser a solução para alguns problemas que afligem a escola como um todo? In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 34., 2011, Natal. *Anais [...]*. Natal: Centro de Convenções de Natal, 2011. p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos movimentos sociais campesinos por uma educação escolar específica e diferenciada. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ – Dossiê: Educação e Interculturalidade*, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 409-438, jan./jun. 2012.

SILVA, M. I. de L.; SILVA, I. da. Representações imagéticas da cultura negra e indígena nos livros do PNLD/Campo 2013: um olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. In: RODRIGUES, C. M. L.; SIMÕES, P. M. U.; MARQUES, L. R. (org.). *Educação diversidades e culturas*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2018. p. 197-216.

TORRES, D. X. Estudos pós-coloniais e Educação do Campo: como foi planejada a subordinação dos territórios rurais e dos povos campesinos. In: LIMA, I. M. S.; SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G. *Diálogos da educação do campo*. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 141-160.

VICTORIA, C. G. Educação e diversidade cultural: um olhar sobre o cotidiano de uma escola ribeirinha de Ensino Fundamental. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Revista Tábula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (org.). *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

4

Educadoras do Campo em Igarassu-PE **(Entre)lugares de identidades** **e de práticas pedagógicas**

Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes

(Re)visitando teorias e conceitos-chave

Reconhecemos que, ao construir projetos societário-educativos contra-hegemônicos, que questionem padrões dominantes de educação, a Educação do Campo constrói uma práxis decolonial e permite ao sujeito do campo assumir uma posição atuante sobre si mesmo – sua história –, seu sentir, seu saber e seu poder e abandonar, assim, a condição de mero espectador da ação do outro, o dominador. Nesse sentido, consideramos necessárias políticas de formação e projetos para a construção de espaços de reconhecimento epistemológico de outras lógicas para as comunidades que têm sido invisibilizadas e subalternizadas por discursos hegemônicos – afinal, o pretendido é uma educação multirreferencial e dialógica, por meio da qual os sujeitos ensinem e aprendam, afetem e sejam afetados, pois “[...] não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p. 68).

Em nossa óptica, essas práxis e projetos vão (entre)tecendo olhares e caminhos orientados para o decolonial e vão permitindo, como afirmou Walsh (2009), pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e entender que o aparente jogo linguístico entre descolonial e descolonialidade e entre decolonial e decolonialidade ultrapassa a semântica, uma vez que não existe um “estado nulo” de colonialidade, mas projetos de resistência, de transgressão, de intervenção, de insurgência e de criação. Esses projetos irão se consolidar a partir da construção de uma educação alicerçada na problematização e na conscientização acerca de uma realidade e de uma crítica às dicotomias cidade-campo ou sujeitos da cidade-sujeitos do campo; ao eurocentrismo; ao agronegócio; ao neoliberalismo; e à educação capitalista.

O (entre)tecer desses olhares e caminhos permitem-nos, também, atrelamentos entre as discussões sobre esse pensar o decolonial pedagogicamente e o pedagógico decolonialmente e a proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (SAVIANI, 1996, 2008, 2011, 2012, 2013), que se fundamenta, entre outros aspectos, na crítica à sociedade capitalista e à educação como reprodutora de relações sociais injustas ou desiguais. A breve reflexão que nos propomos a fazer funda-se nos reconhecimentos de que: (i) na perspectiva pedagógica crítica, a educação busca contribuir para a compreensão das realidades que abrangem a *representação da coisa* – aparência/fenômeno – e *a coisa em si*, ou seja, sua essência, seu conceito, para uma transformação dela, educação, e da sociedade; (ii) com essa perspectiva, abordagens dos conhecimentos a serem construídos não prescindem das realidades vivenciadas por educadoras(es) e educandas(os) ou do reconhecimento de seus lugares de moradia, trabalho, estudo e materialização de (novas) relações sociais; e (iii) essa reflexão não está enquadrada em esquemas

fechados e, por isso mesmo, não deixa de levar em conta as formações histórica e cultural do pensamento pedagógico brasileiro. Da mesma forma, não negligenciamos que essas formações se situam histórica e ideologicamente, tais quais os discursos de nossas entrevistadas, e remetem, também, à colonialidade pedagógica impregnada na América Latina.

Para além dessa reflexão – e movidos por um inquietar sobre quais as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do campo que participaram do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) no município de Igarassu, um dentre os cinco municípios do estado de Pernambuco que participaram das duas edições desse programa –, propomos, com as técnicas da Análise de Conteúdo (AC) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), uma abordagem qualitativo-interpretativa das narrativas dos sujeitos, gestoras e educadoras, envolvidos na pesquisa. O estudo apoia-se em preceitos teórico-analíticos da PHC e em uma revisão de conceitos-chave, como os de identidade, representação e discurso. A partir das dimensões analíticas *avanço(s)* e *limite(s)* e da definição de unidades de significação, ou temáticas, relacionadas às identidades (educadora) e às práticas das educadoras do campo (Curso de Aperfeiçoamento), assim como das implicações de tais dimensões na práxis pedagógica, buscamos situar, por meio de inferências, não apenas essas narrativas das gestoras e das educadoras do campo de Igarassu entrevistadas, mas as próprias educadoras em seus lugares de vida e de atuação profissional.

É nesse sentido que nos parece relevante discutir o conceito de *identidade* como o reconhecimento que cada um tem de si mesmo e que, de alguma forma, reflete uma identidade social e é reflexo dela – tanto a identidade individual quanto a social são partes do conjunto de interesses e convenções firmadas *por* um grupo e *para*

ele, *por* cada membro dele e *para* cada membro dele. A identidade corresponde a realizações sociais determinadas por razões de naturezas diversas pelo coletivo e que implicam um trabalho simbólico desse coletivo *em* sua cultura e *com* ela. Portanto, para que, na construção da identidade, também se considerem a (inter)subjetividade e as determinações externas, deve-se atentar para o fato de que

identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Ou seja, as identidades *de* si e *para* si e *do* outro e *para* o outro projetam-se para além de uma dualidade pessoal *versus* social e revelam-se constructos inseparáveis.

O sujeito diante do outro representa papéis, e a permanência ou a mudança deles sugere a própria representação desse outro e de si mesmo, o que permitirá a (re)construção de novas identidades que se harmonizarão com identidades anteriores. Isso é possível porque ocorrem a fragmentação da vivência do sujeito em distintos espaços de sociabilidade e o deslocamento dele por também distintos e numerosos sistemas funcionais. Dos sujeitos desse jogo da representação, somente se conhece o que eles próprios revelam de si nesses espaços. Podemos afirmar, então, que (i) a identidade mantém estreitas relações com sistemas de representação e de poder; (ii) o estudo da identidade individual não se dissocia do estudo da sociedade, pois diferentes configurações de identidade se relacionam a diferentes configurações de ordem social; e (iii) a identidade do(a) educador(a) do campo, participante do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b), pode deixar de ser encarada como delimitada pelo

próprio campo e resultar de um diálogo permanente, com (re)composições de vozes e de representações do *eu* e do *outro*.

Da mesma forma, então, que não devemos dissociar as configurações da identidade do sujeito das configurações da ordem social, também devemos compreender as representações, neste caso, de identidades, em seu processo de construção e no (re)conhecimento do aparato social e ideológico de produção dos sentidos que atravessam os seus processos de significação – tanto para os Estudos Culturais quanto para a ACD, é por meio da produção de significados pelas representações que os sujeitos assumem posições e atribuem sentidos a si, ao seu outro e ao seu entorno. Portanto, assentados na concepção de representação dos Estudos Culturais (PESAVENTO, 1995, 2003; SILVA, 2000), consideramos as dimensões inter-relacionadas da identidade – individual e social – e, com elas, a identidade do(a) educador(a) do campo. Essa identidade profissional é construída tanto por uma representação social da profissão – nas relações com as escolas, com as associações de classe, com outros(as) educadores(as) etc. – quanto por uma representação que o(a) próprio(a) educador(a) imprime ao seu fazer, o que envolve suas trajetórias de formação e de atuação profissionais, seus saberes, seus valores e sua própria compreensão do ser educador(a). Percebemos, então, que a identidade profissional, ou as representações dela, também se constitui na relação do(a) educador(a) com seu outro e em um processo de construção-desconstrução-reconstrução permanente – ou seja, reconfigurações também da identidade profissional.

Depois de revisitar brevemente os conceitos de identidade e representação, justificamos nossa motivação de escolha – como perspectiva teórico-analítica – da PHC, a qual considera que, do ponto de vista histórico, a educação, ao incidir sobre a sociedade, contribui para sua transformação, e, do ponto de vista crítico, há

uma determinação exercida por essa sociedade sobre a educação¹. Avaliamos que a PHC busca distinguir o empírico, neste caso, a realidade da Educação do Campo no município de Igarassu, PE; o abstrato – o processo de conhecimento humano que visa apreender o movimento de políticas educacionais do campo –; e o concreto real, ou seja, a realidade como síntese das múltiplas relações construídas nesse movimento, e como eles se assentam na necessidade de (re)conhecer profundamente uma realidade, com suas contradições, seus antagonismos, sua diversidade, seus *avanços* e seus *limites*.

Percebemos que essa perspectiva² parte da leitura da própria realidade dos sujeitos envolvidos, de suas percepções e do problema em comum, que, a princípio, os unem e os incomodam. Esses sujeitos utilizam os registros, nas diversas linguagens, de suas compreensões, do problema e da problematização e dialogam com as compreensões das diversas ciências a respeito, produzindo a “catarse” que gerará novos saberes, novos conhecimentos, também registrados nas diferentes linguagens. Por fim, temos o sentido maior dessa produção, a efetivação desses conhecimentos na “prática social” por meio de projetos de “intervenção social”, com o intuito de

-
- 1 Para Martins (2012), faz-se necessária a clareza da função social da escola e do papel dos conhecimentos historicamente sistematizados, como patrimônio de apropriações e da humanização dos indivíduos, atentando para o fato de que ela (socialização da escola e dos conhecimentos nela produzidos) não é exercida “[...] na centralização das esferas do cotidiano, do imediatamente visível e acessível” (MARTINS, 2012, p. 57-58).
 - 2 No trabalho de Arantes (2019) – que propôs um paralelo teórico-analítico entre os princípios da Educação Popular, com Freire e Souza, e da PHC, com Saviani –, percebemos inter-relações entre os “conteúdos pedagógicos” (SOUZA, 2009) e os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012), pois partem da leitura da própria realidade dos sujeitos envolvidos, de suas percepções e do problema em comum, que, a princípio, os unem e os incomodam.

minimizar ou resolver o problema, o que, por sua vez, já é um novo conteúdo educativo que pode contribuir com uma nova problematização... o ciclo continua.

Programa Escola da Terra em Pernambuco

E o ciclo continua, também, porque as(os) educadoras(es) do campo são interpeladas(os) quanto à construção de um *fazer pedagógico* que nunca se encerre em si mesmo, que nunca se torne *pronto* e que viabilize uma escola promotora, de fato, das transformações necessárias ao campo e aos seus sujeitos. Isso implica a materialização de uma política para a educação que se volte aos interesses sociais dos povos do campo e se foque em questões tanto de construção dos conhecimentos e das culturas quanto

[...] das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Nesse quadro, e levando-se em conta a formação continuada dessas(es) educadoras(es), foi implementado o Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b), que funcionou de 2014 a 2016.

A primeira edição do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) em Pernambuco foi realizada de maio de 2013 a dezembro de 2015, e a segunda edição, de outubro de 2015 a outubro de 2016. Em ambas as edições se realizou o Curso de Aperfeiçoamento para Professores(as) de Escolas do Campo e Quilombolas, vivenciado em alternância pedagógica – Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O Programa é uma parceria entre o Ministério da

Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); uma Instituição Pública de Ensino Superior (Ipes); os movimentos sociais sindicais; o governo estadual; e os municípios que aderiram ao Programa por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

A responsabilidade de oferecer as duas edições do Curso de Aperfeiçoamento em Pernambuco foi do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec), sediado no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O curso teve por objetivo:

ampliar o acesso à formação continuada de profissionais que atuam nas escolas do campo e quilombolas, prioritariamente multisseriadas, por meio da oferta de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Alternância Pedagógica, para assegurar o direito à educação pública de qualidade socialmente referenciada aos sujeitos do campo, afirmando a diversidade sociocultural e territorial, em sintonia com os princípios da Educação do Campo (PERNAMBUCO, 2015, p. 1).

Com relação às(aos) cursistas, de acordo com a Portaria n.º 579, de 2 de julho de 2013 (BRASIL, 2013a), a seleção, as despesas com hospedagem e os deslocamentos para participação no curso eram responsabilidade das secretarias municipais de educação. Para o estado de Pernambuco, a meta nas 2 edições foi a de atender a 1.000 cursistas – foram matriculados 958 cursistas: 188 evadidas(os), 769 aprovadas(os) e 1 reprovada(o). Na primeira edição, participaram 13 municípios e, na segunda, 27 municípios de Pernambuco.

A avaliação das(os) cursistas aconteceu no próprio percurso formativo, no TU e no TC, por meio dos seguintes instrumentos:

[...] pesquisas de campo, atividades prático-pedagógicas, elaboração de planejamento coletivo, apresentações orais e de relatórios escritos, elaboração e utilização de material didático-pedagógico, elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica (PERNAMBUCO, 2015, p. 9).

Com relação à avaliação do curso, ao final de cada tempo formativo, as(os) cursistas responderam a um questionário sobre a organização e o funcionamento do Curso de Aperfeiçoamento e participaram da avaliação feita pela

[...] coordenação de Educação do Campo na Secadi/MEC, pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE (PROEXC), pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (Comfor/UFPE), pela Comissão Pedagógica (PERNAMBUCO, 2015, p. 9).

Apresentamos, a seguir, alguns dados dessa avaliação.

A maioria das(os) participantes possui o Ensino Superior (68,2%), porém há uma parcela que ainda não o completou (31,8%) mas que tem exercido a função de educadoras(es). Isso ratifica a luta dos movimentos sociais camponeses por políticas públicas que garantam aos povos do campo – e, principalmente, à classe das(os) trabalhadoras(es) da educação – o acesso à educação, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Um elemento que influenciou a condição de trabalho foi o vínculo empregatício das(os) educadoras(es) que, muitas vezes, eram *contratados temporariamente pelas prefeituras*. Consideramos que isso pode indicar uma fragilidade na valorização profissional e uma insegurança na vida das(os) educadoras(es); descontinuidade do processo de ensino; rodízios e mudanças de espaços (rural-rural e rural-urbano); e fragmentação e fragilização das(os) profissionais da

educação como categoria e, conseqüentemente, como classe trabalhadora – enfim, situações que influenciam a construção das identidades profissionais dessas(es) educadoras(es). Ao mesmo tempo, também pode provocar uma reflexão-ação delas(es) na busca por articulação e organização classistas, tanto nos municípios quanto no estado – por que não construir uma rede de educadoras(es) do campo do estado de Pernambuco, se as condições de trabalho são muito parecidas e a luta é a mesma?

Os dados também revelaram que 91% das(os) cursistas nas duas edições do Programa, expressa maioria, eram mulheres. Esses números indicam que elas são responsáveis, na maioria das vezes, pela escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à etnia/raça, 41% das(os) cursistas se declararam “parda”, 28% “branca”, 7% “negra”, 1% se declarou “amarela” e 23% não responderam. Se somarmos os números de pardas(os) e negras(os) poderíamos considerar que a maioria das(os) cursistas é negra. Porém, houve uma autodeclaração expressiva pela etnia/raça “parda”. Por que será que elas(es) se veem assim? Seria uma dimensão do racismo que reside no campo da subjetividade, não palpável, pela distribuição desigual das oportunidades? Tem relação com o fato de eles(as) representarem uma população de menor renda que sofre as maiores violências e, conseqüentemente, tem uma menor qualidade de vida? Esse é mais um dos problemas histórico-sociais presentes no campo e que não pode passar despercebido nos cursos de formação de professores(as), principalmente, de quem exerce a docência.

Nessa cenografia, insere-se, por exemplo, o município de Igarassu. Em ambas as edições do Curso de Aperfeiçoamento, as(os) educadoras(es) deveriam apresentar os projetos de intervenção socio-política e pedagógica que foram construídos e desenvolvidos com

a comunidade escolar. Os acompanhamentos pedagógicos, que são parte integrante do Programa e da formação dessas(es) educadoras(es) – porque ajudam a compreender as metodologias em desenvolvimento e as articulações propiciadas com o TU e por ele –, foram feitos pela Professora Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, que se ocupou, em Igarassu, tanto da formação de educadoras(es) do próprio município quanto daquelas(es) de Itapissuma.

Em um de seus relatórios no primeiro tempo formativo, ela reforça a importância do estudo dos fundamentos e princípios da Educação do Campo, ao mesmo tempo em que justifica a necessidade da formação continuada específica para as(os) educadoras(es) do campo, já que várias(os) delas(es) pediram explicações sobre o que diferencia a Educação do Campo e a Educação Rural e a possibilidade de as escolas multisseriadas agregarem os princípios pedagógicos da Educação do Campo. Outro aspecto destacado nesse mesmo relatório são as dificuldades quanto à construção coletiva dos projetos de intervenção, uma proposição que muitas(os) nunca tinham experimentado, mas que foram se desafiando a aprender durante o processo e que foi importante para avaliar o grau de compreensão das(os) educadoras(es) sobre a elaboração do projeto de pesquisa de caráter pedagógico, experiência inédita para muitas(os) delas(es) – o que as(os) deixava inseguras(os) quanto a essa realização.

Como a identidade, seja individual ou profissional, é um constructo moldável e multidimensional, durante a formação vários momentos foram de questionamentos, reflexões e problematizações acerca de ser educador(a) do campo, do (re)conhecimento do território camponês e de como isso impacta a prática pedagógica. No relatório referente ao segundo módulo, a Professora Maria Fernanda explica que não se pode mudar de postura sem conhecer o outro, o contexto e a si próprio. Ela acrescenta também que o sujeito deve

saber o que quer, de forma objetiva e subjetiva. Muitos desses questionamentos surgem por consequência das reflexões construídas durante as formações, na perspectiva de compreender melhor a realidade na qual o(a) educador(a) se insere e de como intervir para melhorar as condições de existência no campo. As(os) educandas(os), segundo a Professora, indagam-se sobre como relevar o contexto político partidário que envolve a escola para que seja possível trabalhar os problemas da comunidade; qual o objetivo do trabalho com a Agroecologia se a escola não tem como desenvolver os projetos dessa natureza; e como o(a) professor(a) pode exercer sua função política se está subordinado(a) a um poder.

São questões que interferem diretamente na prática pedagógica das(os) educadoras(es), na construção de suas identidades, na responsabilidade da gestão e na relação com a comunidade – enfim, na prática social – e que revelam um comprometimento na busca de possíveis soluções. Há, ainda, a necessidade de uma (re)leitura das realidades nas quais as escolas se situam, bem como das ocupações que as famílias realizam, considerando que Igarassu é um município litorâneo (Litoral Norte do estado de Pernambuco). A população do município desenvolve um misto de atividades profissionais que impactam a economia regional: polo industrial, áreas pesqueira e agrícola e turismo. Uma questão se impõe: como isso influencia a identidade dos povos do campo e a reterritorialização camponesa? O relatório aborda essa questão e traz que essa diversidade compromete a visão de que a Educação do Campo luta pela terra, pela Reforma Agrária.

Esses aspectos, também presentes em enunciados das entrevistas que apresentamos nas seções “Unidade de significação *Educadora*” e “Unidade de significação *Curso de Aperfeiçoamento*”, levam-nos a refletir sobre o quão importante é que as gestões garantam uma

formação continuada específica para os(as) educadoras(es) do campo, balizada nos fundamentos e princípios da Educação do Campo, com respeito aos saberes locais, a fim de fortalecer as potencialidades econômicas, culturais, artísticas e ambientais, a identidade camponesa, para que seja possível viver no campo com dignidade e com outra lógica e forma de desenvolvimento. Reconhecemos, então, como necessária a permanência na luta por políticas públicas que neguem as colonialidades do *poder*, do *saber* e do *ser*, na busca pela construção de projetos decoloniais que visem compreender os processos econômicos, políticos e culturais como formadores do humano e transformadores da realidade. Desse ponto de vista, o Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) pode ter sido uma experiência que propiciou essa reflexão-ação de seus sujeitos e de suas atuações em seus territórios.

Pelos meandros da pesquisa: percursos, decursos e recursos

Consideramos, com o respaldo de Bardin (2016), que uma pesquisa qualitativa viabiliza o trato da questão do significado e da intencionalidade como próprios dos atos, das relações e das estruturas sociais – tomadas, tanto em seu surgimento quanto em suas transformações, como construções humanas significativas.

Assim, uma abordagem qualitativa pode ser aplicada ao estudo de identidades, representações, relações, percepções, concepções e história(s) – produtos das interpretações que os sujeitos fazem de si, de seus outros, de seu entorno e dos artefatos criados por eles. Trata-se de uma abordagem que propicia, também, a criação de novos enfoques ou de novos conceitos e categorias de análise no decorrer de uma pesquisa. Com ela, temos um modelo de entendimento

– caracterizado pela empiria, pela sistematização progressiva de conhecimentos e pela compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado – das possíveis (inter)relações entre elementos e das formas de manifestação do objeto de estudo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

Entre as distintas técnicas de organização e análise de dados em uma pesquisa qualitativa, está a AC. Composta por procedimentos sistemáticos que viabilizam o levantamento de indicadores – quantitativos e/ou qualitativos –, a AC permite-nos não apenas inferir *sobre* as vivências do sujeito e suas percepções acerca de um objeto e seus fenômenos, mas também qualificá-las (BARDIN, 2016). O acesso a esses indicadores de um texto – sejam eles enunciados por

[...] axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 570) –

permite ultrapassar as incertezas dos pressupostos de uma pesquisa, pela necessidade mesma de enriquecimento da leitura, mediante a compreensão dos seus sentidos e do desvelamento das possíveis relações estabelecidas, para além daquilo que eles possam sugerir em um primeiro momento.

Para Bardin (2016), a AC divide-se, de modo operacional, em: pré-análise; exploração do material ou codificação; e tratamento de resultados e interpretações. A primeira etapa envolve leitura flutuante – exige que o(a) pesquisador(a) ponha-se em contato, direto e intenso, com o material de campo do qual poderão emergir relações entre

hipóteses ou pressupostos iniciais –; composição do(s) *corpus/corpo-ra*, que remete à constituição do universo estudado e à definição de critérios de validade qualitativa, como a exaustividade, a homogeneidade, a exclusividade, a objetividade e a adequação ou pertinência; e (re)formulação de hipóteses ou pressupostos, o que sugere o processo de retomada da etapa exploratória e dos questionamentos iniciais. Ainda nessa etapa, devem ser elaborados os indicadores que fundamentarão a interpretação final. Na etapa seguinte, categorização, o(a) pesquisador(a) deverá definir categorias, que são enunciados ou palavras significativas, em função das quais o conteúdo de uma fala, em nosso caso, resultante das entrevistas, será organizado: o(a) pesquisador(a) “recortará” o texto em unidades de registro – palavras, enunciados, temas, personagens, acontecimentos etc. –, escolherá as regras de contagem, mediante codificações e índices quantitativos, para, finalmente, realizar a classificação e a juntada de dados, desta feita, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas especificadoras do tema. A última etapa aponta para o levantamento de inferências e a realização de interpretações aportadas no quadro teórico da pesquisa ou abre outras perspectivas, em torno de novas dimensões teórico-interpretativas que possam ter sido sugeridas pela leitura do material levantado e analisado.

Muitas vezes, é necessário, também, capturar um saber depositado por trás ou para além da superfície do texto. Nem sempre conhecemos o caminho para isso – ou caminhos, já que, invariavelmente, os caminhos para esse intento são plurais –, e escolhê-lo, como em todo o mais, poderá implicar riscos e não nos assegurar resultado(s) satisfatório(s). Dessa forma, a elaboração de uma pesquisa reflete escolhas de percursos, ou espaços; decursos, ou tempos; e recursos, as ferramentas e os sujeitos. Além disso, reflete a posição do(a) pesquisador(a) como leitor(a) privilegiado(a) por dispor delas. Isso nos

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

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

É nesse contexto – marcado por representações identitárias movediças, quando não equivocadas, de sujeito do campo feitas pelas(os) próprias(os) gestoras(es) e educadoras(es) e por políticas públicas de Educação do Campo e para o campo ainda frágeis – que se inserem, também, os sujeitos desta pesquisa. Foram as gestoras da Secretaria de Educação do Município de Igarassu e a da Coordenação do Campo (também tutora do Curso de Aperfeiçoamento) e cinco educadoras de escolas do campo que participaram de entrevistas que ocorreram no mês de agosto de 2018, em diversos lugares do município: escolas, biblioteca, residência e Secretaria de Educação. As entrevistadas assinaram duas vias do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, autorizando que suas narrativas fossem gravadas, transcritas e publicadas na pesquisa e que seus nomes completos fizessem parte desta publicação – o que, para nós, evidencia o envolvimento de todas com a Educação do Campo e o que, certamente, não as exime das questões pontuadas.

Os conteúdos de unidades de significação ou temáticas dessas entrevistas, em articulação com a categoria *prática pedagógica*, foram analisados, como já afirmado, mediante as técnicas da AC, com a proposição de inferências sobre eles, e ponderações fundadas na ACD (FAIRCLOUGH, 2012), como método de pesquisa social que considera o discurso uma prática social. Não nos esquecemos nesse percurso de que a “[...] pluralidade de possibilidades de pesquisa envolvendo a mesma temática é a expressão não apenas das peculiaridades das subjetividades, mas também da *diversidade de mundos no mundo*” (HISSA, 2013, p. 69, grifos do autor), nem que

[...] um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico [...] mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam

escrituras variadas, das quais nenhuma é original. O texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (BARTHES, 2004, p. 63).

Também não nos esquecemos da afirmação de Bardin (2016) de que a(o) analista trabalha com vestígios, tal qual um arqueólogo, e que *há qualquer coisa por descobrir* graças a esse trabalho e ao fato de que “[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio [...]” (BARDIN, 2016, p. 45). Para nossa tarefa de perceber *mundos no mundo* de nossas entrevistadas, também contaram muito as riquezas histórica, artística, religiosa, patrimonial e cultural do município de Igarassu, que podem comungar com os princípios da Educação do Campo, com o (re)conhecimento de sua realidade e com o fortalecimento de suas manifestações. Trata-se, por si só, de fonte rica e viva para compor o currículo das escolas do campo, pois pode proporcionar reflexões e ações a serem desenvolvidas pelos sujeitos educativos, na perspectiva da humanização do ser humano.

Discurso como prática social: a perspectiva de Fairclough

Abrimos aqui parênteses pautados em discussão anterior sobre a identidade e no fato de que ela não deve ser concebida fora das práticas – ou seja, decalcada das atividades e da vida prática dos sujeitos. É perceptível, ainda, que isso ampara as relações de sentido que atrelam as unidades de significação, ou temáticas, *Educadora* e *Curso de Aperfeiçoamento*, postas em análise nesta pesquisa.

Com essas percepções, recorreremos ao conceito de prática discursiva cunhado por Fairclough (2003, 2005) e à sua defesa da ACD

como *método* que pode ser empregado na pesquisa social científica³. O autor afirma que a ACD, em uma perspectiva teórica sobre a língua e as semioses, relaciona-se dialogicamente com outras teorias e métodos sociais, engajando-se *a eles* inter e transdisciplinarmente e aguardando *com eles* que aspectos do processo social suscitem avanços teórico-metodológicos “[...] que perpassem as fronteiras das várias teorias e métodos” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308).

No modelo da ACD, que põe em relação a visão da língua como elemento integrante do processo social, material e da semiose – que inclui todas as formas de construção de sentidos – como parte constitutiva irreduzível dele, processo, a vida social é apresentada como uma “[...] rede interconectada de práticas sociais de diversos tipos [...] todas como um elemento semiótico” (p. 308). Já as práticas sociais são, por um lado, uma forma de ação em sociedade determinada pela posição ocupada pelo sujeito em uma rede de práticas estruturadas e, por outro, “[...] um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las” (p. 308).

Toda prática inclui elementos dialeticamente relacionados – atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência, semiose – que, embora diferentes, não são totalmente separados e distintos, havendo um sentido

3 Apesar de seu propósito de tratar a ACD como *método* a ser usado na pesquisa social científica, Fairclough (2005, p. 307-308) declara guardar “certas reservas” sobre o conceito de *método* como uma espécie de “[...] habilidade transferível se considerarmos a definição do termo como uma técnica, uma ferramenta numa caixa, da qual se pode lançar mão quando necessário e depois devolvê-la”. Para o autor, a ACD é mais uma teoria que um método, é “[...] uma perspectiva teórica sobre a língua e, de maneira geral, sobre a semiose [...] como elemento ou momento do processo social material [...] que dá margem a análises linguísticas ou semióticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social” (p. 307).

por meio do qual um elemento internaliza o outro, sem que eles se confundam entre si. Dessa forma, “[...] as relações e identidades sociais, os valores culturais e a consciência são em parte semióticos, o que não permite inferir que as relações sociais, por exemplo, sejam teorizadas do modo como se faz nos estudos da linguagem [...]” (p. 309). É com a análise das relações dialéticas entre semioses – o que inclui a língua e o discurso – e outros elementos das práticas sociais que se ocupa a ACD.

Respaldados por Fairclough (2012), podemos afirmar, ainda, que são três as maneiras de atuação da semiose: como (i) parte da atividade social inserta em uma prática; (ii) parte das representações. Os atores sociais produzirão representações de modo particular às posições por eles ocupadas dentro de suas práticas – a representação é um processo de construção social das práticas –; e (iii) parte da atuação no desempenho de posições particulares (as identidades daquelas(es) que atuam em certas posições são apenas parcialmente determinadas pela prática). As ordens do discurso podem ocorrer como *gêneros*, que são formas de ação e interação discursiva; como *representações*, que são as formas como o discurso representa o mundo material ou se autorrepresenta; e como *estilos*, que são formas de ser que instauram identidades pessoais e sociais. A ordem do discurso nada mais é do que o aspecto semiótico de uma ordem social; é a maneira de os gêneros e os discursos interrelacionarem-se; é uma estruturação social particular das relações entre os modos de construção de sentido.

Um enfoque da ordem do discurso é a dominância, ou seja, “[...] algumas maneiras de construir sentido são dominantes ou estão em voga para certas ordens de discurso; outras são marginais, subversivas, alternativas” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 310). Isso se evidencia em uma ordem discursiva própria dos documentos oficiais da Educação

do Campo – e até mesmo nos conteúdos das entrevistas com gestoras e educadoras das escolas do campo do município de Igarassu, PE –, na qual e com a qual o que “é próprio de”, ou seja, o discurso dominante, muitas vezes conflita com os discursos marginais, periféricos, que deveriam corroborar identidades, mas cooperam para lançar estigmas sobre elas. É também com essa discussão que se pode afirmar, por exemplo, que o conceito político de hegemonia pode revelar-se útil, quando aplicado à análise das ordens do discurso – uma dada estrutura social da diversidade semiótica poderá tornar-se própria do senso legitimador que sustém as relações de dominação, mas a hegemonia será sempre contradita em períodos de crise; uma ordem do discurso “[...] não é um sistema fechado ou rígido, é, na verdade, um sistema aberto posto em risco pelo que acontece em interações sociais” (p. 311).

Uma característica primeira da estrutura analítica da ACD e para ela é, para além do conceito que a modela e dos elementos que a constituem, a combinação de elementos relacionais – rede de práticas na qual se insere o problema, o discurso, ou a semiose em si; e relações de semiose com outros elementos dentro de práticas particulares – com elementos dialéticos, para a identificação de formas de superação do problema. Trata-se de combinação de “[...] apreciação negativa no diagnóstico do problema, com uma apreciação positiva, na identificação das possibilidades até então inconcebidas [*sic*] para sua resolução, levando em consideração como as coisas estão” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314).

Essa estrutura é instituída por estágios que desvelam que a abordagem da ACD se funda em problemas enfrentados pelos sujeitos em razão de suas práticas sociais: o estágio 1, se considerarmos que a ACD tem propósitos emancipatórios e foca os sujeitos marginalizados ou deslocados para entre-lugares ou não lugares,

remete à problematização que essa teoria, esse método, enfatiza, ao lidar com certas características da vida social como problema; o estágio 2, por sua vez, sugere a apreciação crítica e/ou o diagnóstico do problema, pondo em questão os obstáculos a serem superados – levamos em conta, nesse estágio, “[...] a maneira pela qual as práticas sociais se interrelacionam, o modo de relação da semiose com outros elementos de práticas sociais e com características de discurso em si” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314). Nosso ponto de vista é o de que esse estágio, a um só tempo, dialoga e complementa momentos do método histórico-crítico proposto por Saviani (2012) em *Escola e Democracia*. Como, para a PHC, a educação é uma prática social, as problematizações poderão ser analisadas tanto na perspectiva desses momentos (SAVIANI, 2012) quanto na desses estágios (FAIRCLOUGH, 2012). Assim, favorecemos a observação do modo como as categorias de análise social se conectam com categorias de análise linguístico-discursivas; o estágio 3, que expõe se a ordem social precisa do problema, é uma forma de relacionar as coisas como elas são com o que deveriam ser. O problema da ideologia insurge nesse estágio, uma vez que o discurso é, em essência, ideológico, “[...] na medida em que contribui para a manutenção de relações particulares de poder e dominação” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 314); o estágio 4 aponta para a mudança de uma apreciação crítica negativa para uma positiva, pelo viés “[...] da identificação das possibilidades de mudanças ainda não concebidas ou concebidas parcialmente” (p. 314) – nesse estágio, verificamos as contradições, os hiatos e/ou as deficiências de aspectos tidos como dominantes da ordem social e na ordem social ou, ainda, diferenças e resistências da ordem social e na ordem social –; e, no estágio 5, que é o momento mais reflexivo da(s) análise(s), põe-se em questão “[...] sua eficácia como

apreciação crítica, sua contribuição para a emancipação social e o ajuste, em seus posicionamentos, a práticas acadêmicas [...] tão ligadas ao mercado e ao Estado” (p. 314).

Com esses parênteses abertos, não intentamos apenas elencar *outra* possibilidade metodológica para a análise dos conteúdos das entrevistas concedidas pelo grupo de gestoras e educadoras de escolas do campo do município de Igarassu, PE – consideradas as dificuldades enfrentadas na problematização do tema ou nessa análise –, mas apontar *mais uma* possibilidade analítico-crítica dos discursos como práticas sociais. Com ela, não negligenciaremos que mudanças e provocações da prática social poderão, também, ser analisadas na perspectiva da “práxis pedagógica” de Souza (2009), nos movimentos da PHC de Saviani (2012, 2013) e nos estágios da ACD de Fairclough (2012).

Unidades de significação: uma análise

As análises que se seguirão comprovarão certo despreparo para o que o sismógrafo registra e para o que, principalmente, os olhares entreveem dessas múltiplas tensões e vozes. Por fim, importa pouco se indicadores textuais ou discursivos foram bem delineados, quando lidamos com vivências e querências, mas, como não os podemos negligenciar na pesquisa, tentamos não apenas recuperá-los, mas analisá-los em observância aos preceitos teórico-metodológicos descritos anteriormente.

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

de significação, ou temáticas, dos recortes enunciativo-textuais postos em análise – ainda que, neste texto, para atender às diretrizes de publicação e, a um só tempo, lidar com o objetivo nele proposto, tenhamos optado por apresentar as análises de apenas duas dessas unidades: *Educadora* e *Curso de Aperfeiçoamento*. Nossas tarefas foram as de – a partir das abordagens analíticas da AC e da ACD – perceber como distintas complexidades foram construídas no contexto da segunda edição do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) no município de Igarassu e analisar em que medida essa construção tem influenciado a prática pedagógica das educadoras que participaram dessa edição do Programa.

Unidade de significação *Educadora*

Ao analisarmos a unidade de significação *Educadora*, percebemos nos conteúdos das entrevistas a importância do curso e da formação para:

- A construção das identidades profissional e de educadora do campo:

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

- As contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para a prática pedagógica e as vivências cotidianas:

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

- A colaboração da universidade na formação das(os) educadoras(es) do campo:

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

- Um novo olhar sobre a realidade camponesa, subsidiando as práticas pedagógicas:

As atividades de casa também despertaram essa questão da comunidade estar presente, que não tinha muito isso na minha prática... então, muita pesquisa, conversa com seus pais; então, poder colocar uma atividade... não sei, vamos falar sobre o mesmo assunto, matemática: conversam com seus pais, como é que eles fazem isso no dia a dia? Como é que eles vão tentar medir um terreno, como é que eles vão... Então, buscar mesmo deles terem uma relação com a família, para eles verem que isso não fica na teoria assim... não sei... e ... acho que

sempre tentar fazer esse link com necessidade, qual é a necessidade deles? Como a gente pode tentar suprir essas necessidades com que a gente tem, mas não pode melhorar a vivência no campo? (Hellen Caroline Rodrigues Pinto, educadora).

- A ampliação de perspectivas teórico-práticas:

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

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

O contributo das duas edições do Curso de Aperfeiçoamento para a formação das educadoras ficou evidente quando verificamos que elas foram incentivadas a terem uma compreensão ampliada da realidade, de sua função social nela e dos processos de reprodução social dos sujeitos do campo, o que se afiliou às suas lutas e conquistas. Outra compreensão evidenciada foi a de territorialidade, dos espaços em que as relações sociais se constituem e são realizadas, particularmente sobre o território camponês, uma vez que a relação social que o constrói se desenvolve no espaço familiar, no comunitário – o que percebemos com a recorrência, por parte da educadora, à palavra “aqui”. Trata-se de um desafio na formação das educadoras e para essa formação: sensibilizá-las para entenderem esse território, suas nuances, sua dinâmica de comunidade, de lugar, de relações sociais nas quais elas próprias

estão inseridas e de como tornar isso *conteúdos a serem estudados*. Isso implica, também, uma reflexão sobre os diversos conceitos, temáticas e suas relações com as possíveis mudanças (das) nas práticas dessas educadoras.

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

Unidade de significação Curso de Aperfeiçoamento

Como esta unidade de significação permitiu-nos o levantamento de vários aspectos que apontam ora para os *avanços*, ora para os *limites* da segunda edição do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) em Igarassu, PE, selecionamos, para os propósitos desta publicação, apenas os recortes narrativos – e suas respectivas análises – que cooperaram, de alguma forma, para uma percepção mais efetiva das mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras do

campo entrevistadas. As narrativas trouxeram um novo olhar sobre a realidade camponesa, subsidiando as práticas pedagógicas, como vemos no depoimento a seguir:

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

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

Nesse movimento, os sujeitos educativos – gestoras, educadoras, educandas(os) – vão se percebendo como produtoras(es) de

conhecimentos e compreendendo que a educação é uma produção coletiva, tem uma função social, tem sentido e pode ajudar a nos humanizar e a nos desumanizar, a depender de como ela é pensada e praticada. Partindo dessa compreensão, qual o significado para esses sujeitos que produzem e constroem a política municipal de Educação do Campo? Até que ponto essas compreensões ou ações impactam a política municipal de Educação do Campo? Há um reconhecimento por parte da gestão acerca das mudanças em algumas escolas e de como reverberar isso para toda a rede?

Este trecho de entrevista mostra a importância da reedição do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) como fortalecimento, via governo federal, para a Educação do Campo:

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

De acordo com os conteúdos das entrevistas, há um consenso de que a reedição do Programa Escola da Terra (BRASIL, 2013b) contribuiu para um novo olhar sobre o campo – e para a formação das identidades das educadoras como educadoras do campo – e possibilitou uma reflexão crítica sobre suas práxis; a gestora destaca-o como “[...] norte em Educação do Campo/caminho certo”. Todavia, antes de o Programa ser vivenciado, já existiam os marcos históricos e regulatórios, os fundamentos e os princípios da Educação do Campo.

Então, como esse conjunto de elementos era compreendido e vivenciado no município? Até quando a ideia de fomentar projetos e programas como definidores *do que fazer* perdurará, ao invés de se promover luta coletiva pela construção de políticas públicas de Estado que garantam o direito à educação de qualidade para essa população? Não são as ações conjuntas da gestão e das práticas pedagógicas vivenciadas nas diferentes realidades que determinam o sentido de uma educação na busca da humanização e da emancipação? Uma educadora falou sobre o caráter inovador da formação e as contribuições para a prática pedagógica:

[...] mas o campo trouxe para mim essa realidade de conhecer o entorno da escola, tem toda a prática pedagógica clara de estudar... e o curso do campo me proporcionou isso, não é? Mesmo estando agora numa escola urbana, eu conheço o entorno da minha comunidade, eu me envolvi com as pessoas da comunidade e isso é muito bom para a prática na sala de aula... trazer significado para aprendizagem do aluno, o curso do campo me ensinou isso (Aline Cecília de S. Ferraz, educadora).

São diversos os exemplos, nos discursos das entrevistas, de transformações da prática docente em sala de aula e fora dela – aqui compreendemos essa prática como um dos elementos da práxis pedagógica, de acordo com Souza (2009). Os outros elementos que conformam essa concepção como uma ação coletiva institucional são as práticas discente e gestora, na construção de conhecimentos que garantam as condições subjetivas e objetivas do crescimento humano. Nessa perspectiva, há uma aproximação com o sentido da Educação do Campo, visto que ela é pensada a partir de sua especificidade, dos contextos do campo e de seus atores na busca pela humanização. Em um conteúdo ou discurso específico, identificamos que a prática docente da educadora – mesmo que ela atuasse em uma escola

urbana – foi reinventada por influência desse curso, que propiciou uma compreensão ampliada acerca da realidade e de sua atuação nela. Talvez esse *caráter inovador* tenha sido provocado nas educadoras pela compreensão dos princípios da Educação do Campo e de suas reflexões-ações.

Para além dos conhecimentos disciplinares, para além dos muros da escola, há um novo olhar de (re)conhecimento do território camponês como conteúdo educativo, com sua problematização e com o aguçamento da criticidade dos sujeitos educativos, no sentido de intervir na realidade e de tentar diminuir a desigualdade social imposta por um sistema que suga os nutrientes da natureza em prol de sua mercantilização, de poder e de desumanização. Os povos do campo têm o direito de acesso aos conhecimentos construídos historicamente, para, também com eles, fortalecerem suas lutas e bandeiras. Para que isso ocorra, é fundamental uma educação que contribua com a construção de conhecimentos críticos sobre as diversas realidades do campo e com projetos de intervenção sociopolítica que melhorem a qualidade de vida material e simbólica desses povos.

Considerações [quase] finais

Nosso intuito com esta pesquisa foi o de analisar as mudanças provocadas nas práticas pedagógicas das educadoras de escolas do campo do município de Igarassu que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores(as) de Escolas do Campo e Quilombolas (segunda edição do Programa Escola da Terra), realizado no *campus* do CAA/UFPE, no ano de 2016. Utilizamos, para esse propósito, das técnicas e do método da AC e da ACD, tanto para lidar com enunciados de entrevistas realizadas com essas educadoras e com gestoras da Secretaria de Educação de

Igarassu, no caso, secretária e coordenadora/tutora – que ora apontassem para possíveis mudanças da prática pedagógica e na prática pedagógica (educadoras), ora sinalizassem o que é possível ou desejável conseguir por meio da política educacional para o campo no município (gestoras) – quanto para avaliar em que sentido e até que ponto a participação no processo formativo do Curso de Aperfeiçoamento colaborou ou tem colaborado para as mudanças e a construção de políticas educacionais do campo e no campo.

Dessa forma, notamos, com a análise das unidades de significação *Educadora* e *Curso de Aperfeiçoamento*, que, além de ser um direito, é necessário garantir uma formação continuada e permanente para as(os) trabalhadoras(es) da Educação do Campo, com: a construção do currículo enraizado nas diversidades camponesas; a vivência dos princípios da Educação do Campo; o fortalecimento e a troca dos diversos saberes na relação entre escola, comunidade e movimentos sociais; a construção de projetos de intervenção social aliados às potencialidades locais; a valorização das manifestações artísticas e da cultura camponesas; o novo olhar das(os) gestoras(es) para a Educação do Campo; a formação de projetos político-pedagógicos de acordo com a realidade camponesa; a criação de uma rede de socialização e troca de experiências entre as(os) educadoras(es) do campo; a propagação da agroecologia nas escolas do campo; a construção de políticas públicas para a Educação do Campo, em todos os níveis e modalidades, em detrimento da proliferação de projetos e programas; e a efetivação do Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Em relação aos *limites* evidenciados por meio das unidades de significação, identificamos: a relação das educadoras do campo à sua vinculação profissional; a necessidade de formação continuada e específica para as educadoras do campo; a descontinuidade do

Programa Escola da Terra; a colaboração parcial aos municípios por parte da Secretaria Estadual de Educação; a não priorização de políticas públicas para a Educação do Campo ou a falta de investimentos nesse segmento; o número reduzido de educadoras do campo no Curso de Aperfeiçoamento; o desprestígio da Educação do Campo em relação à Educação Urbana; a ausência de espaços de partilha de saberes construídos na vivência da formação; e o curto tempo para desenvolver os projetos de intervenção sociopolíticos e pedagógicos.

Acerca dos *avanços* identificados nas unidades de significação, destacamos: a priorização da Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação de Igarassu; o novo olhar sobre a realidade camponesa, subsidiando as práticas pedagógicas; o desenvolvimento de novos projetos temáticos; a interlocução contínua entre educadoras-educadoras, educadoras-gestão municipal e educadoras-formadora; a construção das identidades profissional e de educadora do campo; as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para a prática pedagógica e as vivências cotidianas; a colaboração da universidade na formação das(os) educadoras(es) do campo; a ampliação de perspectivas teórico-práticas; a valorização dos saberes locais; a promoção da interdisciplinaridade; a apropriação e a socialização das vivências agroecológicas; o (re)conhecimento dos saberes do território e dos sujeitos de direitos; a produção de conhecimentos entre educandas(os), educadora e famílias; a construção de projeto envolvendo escola e comunidade; e as mudanças de perspectivas e ações da comunidade em relação ao problema desse projeto.

Compreendemos que o campo pernambucano é muito diverso, possui muitas singularidades – ao mesmo tempo, semelhanças e afinidades que conformam a riqueza de sua identidade. Esse entendimento é imprescindível para a atuação das(os) educadoras(es) do campo que estão comprometidas(os) com a construção de *outro*

campo possível no estado. Diante disso, propomos a criação de uma rede de educadoras(es) do campo do estado de Pernambuco, para trocas de experiências; estudos; reflexão crítica da realidade; vivências agroecológicas; articulação e organização como categoria; construção de projetos emancipatórios; fortalecimento das identidades dos sujeitos educativos; e incidência nas políticas públicas (nas três esferas), a fim de fortalecer a cultura popular e o território camponês – enfim, elaborar coletivamente alternativas epistêmicas à colonialidade que poderão (re)inventar novas *práxis pedagógicas* e construir um *outro* campo e, por conseguinte, *outra* sociedade. Como esquecer as palavras de Arroyo (2020), na apresentação do *Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018*, que denotam a importância das memórias de resistência dos movimentos de Educação do Campo? Diz o autor sobre a Educação do Campo: “[...] uma matriz formadora a ser preservada, testemunhada, uma história-memória carregada de lições, de pedagogias de resistências por libertação” (ARROYO, 2020, p. 12). Como desconsiderar que, não por acaso, Arroyo (2020) discursiva e linguisticamente, põe em relação, com uma composição hifenizada, história e memória? É isso que nos leva a crer que essas construções são possíveis e necessárias.

Referências

ARANTES, R. F. de M. *[Entre]Tecendo olhares sobre a Educação do Campo: avanços e limites do Programa Escola da Terra no município de Igarassu – uma análise histórico-crítica*. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2019.

ARROYO, M. Apresentação. In: SANTOS, C. A. do et al. (org.). *Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018*. Brasília: Editora de Brasília, 2020. p. 12.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Editora 70 LDA/Almedina Brasil, 2016.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: seção 1, p. 1, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 579, de 2 de julho de 2013*. Institui a Escola da Terra. Brasília: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Escola da Terra*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 5 maio 2023.

CALDART, R. S. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FAIRCLOUGH, N. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira Melo. *Revista Linha d'Água*, São Paulo, n. 25, v. 2, p. 307-329, 2012. Publicação original: 2005.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, J. L. Informar y Narrar: el análisis de los discursos en las investigaciones de campo. *Revista de Antropología Social*, Madri, n. 9, p. 75-104, 2000. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO00000110075A/9950>. Acesso em: 3 maio 2023.
- HISSA, C. E. V. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, N. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-73.
- MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, D. C. de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.
- PESAVENTO, S. J. Representações. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.
- PESAVENTO, S. J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, J. F.; NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (org.). *Prática Pedagógica e Formação de Professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

PERNAMBUCO. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra*. Caruaru: CAA/UFPE, 2015.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

5

A relação dialógica nas atividades do tempo comunidade da licenciatura em Educação do Campo da UFRB

Aldinete Silvino de Lima

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Maricleide Pereira de Lima Mendes

A dialogicidade é um princípio básico quando se trata de uma educação que tem por finalidade a emancipação dos seus sujeitos contra qualquer situação de opressão, injustiça social e negação de direitos. Nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) esse princípio deve ser ainda mais respeitado, uma vez que a Educação do Campo traz em sua origem as marcas da luta por terra, educação e vida digna no campo brasileiro.

As primeiras experiências com a formação de professores¹ do campo surgiram com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), instituído em 1998 pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, criado com o objetivo de

1 Reconhecemos a relevância da identificação de gênero e das pesquisas científicas desenvolvidas nesse domínio. Cabe esclarecer, assim, que, quando grafamos os termos “professores”, “licenciandos”, “camponeses”, “educadores” e “educandos”, estamos nos referindo a todos os gêneros.

promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária e estimular o desenvolvimento de projetos educacionais específicos dos camponeses.

O êxito dos cursos do Pronera – a exemplo do curso de Agronomia, com ênfase na perspectiva agroecológica; e do curso de Pedagogia da Terra – motivou a luta dos camponeses e seus coletivos pela implantação das LEdoC (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Em 2007, o Ministério da Educação implantou um projeto piloto em quatro universidades federais com a oferta das primeiras turmas das LEdoC e, nos anos seguintes, lançou editais com chamadas públicas para universidades e institutos implantarem esses cursos na perspectiva da Pedagogia da Alternância, que contém dois tempos formativos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade – TC – (BRASIL, 2008, 2009, 2012).

A Pedagogia da Alternância no Brasil foi inspirada na experiência implantada na França em 1953 com a primeira *Maison Familiale Rurale* (MFR), que, segundo Estevam (2003), surge com a percepção de agricultores acerca das incongruências que existiam entre a proposta educacional das escolas e as demandas dos filhos de agricultores que viviam e trabalhavam no campo. A escola era resultado da articulação de um movimento de camponeses e populações do campo insatisfeitos com a organização curricular escolar, que se apresentava desconectada da realidade deles. O movimento também expressava uma reação dos agricultores ao desinteresse do Estado pela questão agrícola, sobretudo pelos pequenos agricultores.

Desde as primeiras experiências, a Pedagogia da Alternância oferece uma formação alternativa aos jovens e possibilita aprendizado teórico-prático, o que os motiva para os estudos e a transformação social, por meio da aproximação entre comunidade e escola. Isso significa que os jovens podem vivenciar um tempo pedagógico na

escola e outro na família – e articular os estudos com as aprendizagens do trabalho em suas comunidades. Nessa dinâmica, a alternância dos tempos formativos, para além de permitir a flexibilização do calendário escolar, estabelece conexões com o trabalho e com as dimensões sociais e culturais da vida desses jovens.

Nos cursos de LEdoC, a Pedagogia da Alternância é primordial para aproximar a universidade da realidade das comunidades do campo, das águas e das florestas. Segundo Barbosa (2012), a organização curricular das LEdoC na perspectiva da alternância, embora enfrente desafios, representa uma possibilidade para romper com dicotomias e hegemonias na sociedade.

Nesse sentido,

a relação prática-teoria-prática demarca uma perspectiva epistemológica da práxis crítica e transformadora. Ela horizontaliza as relações educador-educando-comunidade. Há uma preocupação dos educadores em aproximar da realidade objetiva dos educandos, em contextualizar o ensino e a aprendizagem e em valorizar e dialogar com os saberes locais (BEGNAMI, 2019, p. 272).

Cabe lembrar que, conforme destacam Molina e Hage (2016), a materialização dos princípios da Pedagogia da Alternância nas universidades ainda é um desafio, tanto pela sua amplitude quanto pelas suas potencialidades, pois, como afirma Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância está longe de ter todos os seus segredos revelados. Isso porque se trata de uma experiência relativamente nova, que está sendo construída com os desmontes dos órgãos públicos de apoio à educação.

Este capítulo é uma versão revisada e ampliada do estudo de Lima, Borghi e Mendes (2020), realizado a partir de uma pesquisa desenvolvida no primeiro semestre de 2020, vinculada ao Grupo

de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade (Geped), que objetivou refletir sobre o TC como percurso formativo de licenciandos da Educação do Campo do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Neste estudo buscamos respostas ao questionamento: *Como o diálogo entre estudantes, formadores e líder do movimento sindical se constitui nas atividades do Tempo Comunidade desenvolvidas no município de Iraquara, BA?* Partimos do pressuposto de que o diálogo na LEdoC se constitui como princípio formativo, visto que é fundamental para constituir a tríade: campo, educação e políticas públicas (CALDART, 2009).

Para tanto, trazemos inicialmente uma breve discussão sobre o diálogo na Educação Popular e na LEdoC, na perspectiva da Pedagogia da Alternância. Em seguida, apresentamos o itinerário metodológico, os resultados da pesquisa e as nossas conclusões.

O diálogo na perspectiva da Educação Popular e da Educação do Campo

O diálogo na Educação Popular e o diálogo na Educação do Campo encontram convergência nos objetivos que movem as suas propostas educativas e na inspiração dos estudos de Paulo Freire, que trazem como um dos seus fundamentos principais a construção de um projeto de educação que valoriza a realidade de vida das pessoas e, por meio de ações coletivas, consolida-se como experiência educativa emancipadora. Isso não pode acontecer sem uma relação dialógica que se dá em uma profunda convicção da possibilidade dos homens de “fazer e refazer, criar e recriar” (FREIRE, 2005, p. 91) a história e as condições de produção de existência.

Uma proposta educacional implicada com a realidade dos sujeitos envolvidos, no respeito à diversidade cultural e aos saberes populares, não pode ser concebida no silêncio. Freire (2005) defende o diálogo como uma prática de libertação. Para o autor, a existência é humana e, por isso, não pode ser muda, silenciosa, nem se nutrir de falsas palavras, pois “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90).

O diálogo na perspectiva freireana “[...] é uma exigência existencial e, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado, não pode se reduzir ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2005, p. 91). O diálogo para o autor é também possibilidade de escuta e crescimento, porque, ao partilharmos com o outro ideias e escutas, temos a oportunidade de repensar as nossas ações, (re)afirmar a confiança no nosso protagonismo e na responsabilidade de “ser mais” e exercitar a humildade, atitude indispensável para um agir coerente e comprometido com o respeito ao espaço do outro.

Nesse sentido, o diálogo na Educação Popular é uma dimensão inerente, uma vez que ela se situa como luta política e social para fazer cumprir direitos essenciais que, ao longo da história, foram negados aos sujeitos das classes populares do campo e da cidade. A Educação Popular propõe a defesa de uma educação que, como defendia Gramsci (1978), parte da ótica das pessoas das classes populares e se constitui como fenômeno educativo em vista da construção de uma nova cultura e de uma nova concepção de mundo.

Isso significa que a Educação Popular deve ser gestada na história – e com ela – dos grupos em situação de exclusão social, que, como defende Paiva (1986), precisam se apropriar de instrumentos para pensar criticamente a realidade e fortalecer a luta pelo direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada.

A Educação Popular defendida por Paiva (1986) aponta para o desafio de um processo educativo que efetivamente permita ao dominado reagir às ideologias opressoras, que historicamente alijaram as classes subalternas. Essa possibilidade de os homens e as mulheres das classes populares sentirem-se construtores do seu projeto de libertação é também defendida por Freire (2005), quando afirma que a Educação não pode ser um ato de transmissão de conhecimento e de fortalecimento das relações de poder instituídas pelo sistema capitalista, ao contrário, precisa se constituir como uma ação capaz de propiciar emancipação.

Essa é uma luta coletiva que, para Freire (2005), precisa ser impulsionada por um diálogo que se fundamenta no amor. Amor que é um ato de coragem e nunca de medo, é compromisso e criticidade, e não pode ser confundido com pretexto para manipulação. Para ele, “onde quer que estejam os oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. Mas esse compromisso, porque é amoroso é dialógico” (FREIRE, 2005, p. 92). Portanto, a defesa de uma educação que assume o diálogo como princípio formativo fundamenta-se na convicção da dignidade inalienável de cada ser humano que, como ser racional, partilha saberes e busca “saber mais”, no intuito de construir um mundo com mais justiça social.

Os tempos formativos da Licenciatura em Educação do Campo

Os cursos de LEdoC buscam formar professores e são ofertados nas áreas de Ciências Agrárias, Artes e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. São pautados nos princípios que regem a Educação do Campo, que contemplam as dimensões

humana, social, política, cultural, econômica, bem como o conteúdo específico e didático-pedagógico, tendo em vista a transformação do projeto de campo e de sociedade vigente.

As LEdoC objetivam formar educadores camponeses nas diferentes áreas do conhecimento em dois domínios: exercer a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas do campo; e atuar na gestão de processos educativos escolares e não escolares.

Segundo Caldart (2019), a formação por área de conhecimento visa contribuir com a oferta de educação básica no campo que respeite e valorize os camponeses e atenda a perspectiva de transformação da forma escolar excludente e capitalista, ainda vigente na sociedade. Nesse sentido, a LEdoC propõe-se a formar o licenciando com um perfil que domine os aspectos da docência em diferentes áreas do conhecimento.

Para Molina e Martins (2019), a LEdoC deve buscar materializar a relação entre as práticas educativas desenvolvidas na escola e as práticas educativas desenvolvidas nas comunidades pelos camponeses e seus coletivos, como estratégia formativa que subjaz à dimensão política da Educação do Campo:

A matriz formativa da LEdoC diferencia-se de outras matrizes curriculares, visto que as dimensões política, humana, educativa, ambiental, econômica e cultural inerentes ao campesinato² não são estudadas de modo tangencial ou implícito, elas perpassam todo o processo formativo que traz em sua gênese a Pedagogia da Alternância (MOLINA; MARTINS, 2019, p. 18).

2 O campesinato representa um conjunto de famílias camponesas que convivem em territórios caracterizados pela agricultura familiar e pela soberania alimentar (FERNANDES, 2008).

A Pedagogia da Alternância, conforme anunciamos, promove a relação de saberes que envolve espaços e tempos formativos; teoria e prática; e a epistemologia da práxis: ação-reflexão-ação (BEGNAMI, 2019; GIMONET, 2007). A peculiaridade da Pedagogia da Alternância vai além de alternar espaços geográficos e tempos formativos, uma vez que ela propicia o diálogo entre estudantes, formadores, professores da educação básica, movimentos sociais e diversas instituições da sociedade.

O TU é dedicado à vivência dos diferentes componentes curriculares nas universidades e tem duração de acordo com as demandas dos estudantes e do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) da LEdoC (QUEIROZ, 2004).

O TC acontece nos espaços de trabalho e no modo de vida dos estudantes, com acompanhamento pedagógico dos professores formadores, que desenvolvem planos de estudo construídos em estreita relação com os conteúdos e temas trabalhados no TU.

A articulação desses tempos é fundamental para atender as necessidades dos estudantes e, conseqüentemente, dos territórios camponeses. Nesse sentido, “[...] sem isso, são ritmizações sucessivas de idas e vindas sem comprometimentos” (BEGNAMI, 2019, p. 276) apenas que acontecem.

Lima (2018), refletindo em especial sobre o TC a partir do depoimento de um dos participantes da pesquisa, destaca a importância da investigação sobre temas e conteúdos da vida dos estudantes para relacionar as atividades do TC com as atividades do TU.

Nesse caso, o formador das diferentes áreas do conhecimento pode propor pesquisas que envolvam a luta dos camponeses e das lideranças dos movimentos sociais e sindicais do campo para conhecer suas práticas. É importante também que o diálogo aconteça nos dois tempos formativos e a prática contribua para novas descobertas

dos estudantes durante o seu percurso formativo, a exemplo do diálogo nas atividades do TC que apresentamos após o itinerário metodológico deste estudo.

O itinerário percorrido

Para o desenvolvimento deste capítulo tomamos por referência os estudos de Paiva (1986), Freire (2005), Gimonet (2007), Caldart (2009, 2019), Molina (2017), Molina e Martins (2019), Lima e Lima (2020) e Lima, Borghi e Mendes (2020).

Optamos pela pesquisa qualitativa, sustentada na pesquisa interpretativa, que permite ao investigador identificar temas e categorias analíticas, fazer interpretações e tirar conclusões, considerando suas descobertas teóricas e suas percepções acerca de um momento sociopolítico e histórico específico (CRESWELL, 2014).

As atividades do TC estão previstas no PPC da LEdoC da UFRB com as áreas de conhecimento Ciências da Natureza e Matemática. A escolha dos participantes da pesquisa está relacionada ao interesse das professoras formadoras³ em escutar as vozes dos estudantes para, a partir dos posicionamentos deles, refletirem sobre o trabalho em andamento no acompanhamento do TC e, se necessário, redimensionar o percurso que está sendo trilhado.

O estudo procurou focar nos resultados que contribuíssem para entendermos o diálogo nas atividades do TC da LEdoC da UFRB. Para tal, utilizamos como instrumento de produção de dados um

3 É importante destacar que essas professoras acompanham os 24 licenciandos no município de Iraquara, BA, que cursam a Licenciatura em Educação do Campo, áreas de conhecimentos Ciências da Natureza e Matemática.

questionário *online* com questões abertas, socializado no mês de junho do ano de 2020. Participaram do estudo uma líder do movimento sindical, Sirlene, e nove estudantes do terceiro ao oitavo semestre da LEdoC – residentes em diferentes comunidades do município de Iraquara, território da Chapada Diamantina, BA.

Para a análise dos dados seguimos o rigor científico e as questões éticas da pesquisa. Para manter o anonimato, os estudantes foram identificados com nomes de líderes dos movimentos sociais assassinados no Brasil – Alberta, Beth, Carlos Eugênio, Edvania, Elzita, Júlio, Marta, Moacyr e Paulo Henrique –, que lutaram em defesa da Reforma Agrária e de outros direitos, conforme consta na agenda 2020 do MST. A escolha desses nomes é uma maneira de homenageá-los e demarcar a importância desses militantes na luta pelos direitos dos povos do campo.

As respostas dos participantes foram analisadas com base em três categorias: *diálogo entre formadores e estudantes*; *diálogo entre formadores e líder do movimento sindical*; e *diálogo entre estudantes e comunidades*. Essas três categorias foram importantes para a interpretação dos dados.

A relação dialógica entre os participantes da pesquisa

Conforme anunciamos, os dados foram organizados em três categorias: (1) *diálogo entre formadores e licenciandos*; (2) *diálogo entre formadores e líder do movimento sindical*; e (3) *diálogo entre estudantes e comunidades*.

Diálogo entre formadores e licenciandos

Ao serem interrogados sobre como acontece o diálogo entre formadores e licenciandos nas atividades do TC, os entrevistados

apontaram que existe uma relação de confiança e compromisso, que pode ser evidenciada nas respostas de Edvania e Beth.

Para Edvania, o diálogo entre formadores e licenciandos “[...] *é importante, pois acaba por criar uma relação mais próxima entre professores e estudantes e até mesmo um melhor desenvolvimento*”. Por sua vez, Beth afirma que “[...] *o diálogo pode contribuir no desenvolvimento das atividades, criar laços a mais entre a tríade que compõe principalmente o curso da Educação do Campo: discentes, comunidade e universidade*”.

Essa ideia coaduna com o pensamento de Freire (2005) sobre o sentido dialógico da relação educador-educando e o valor e o significado da partilha e da solidariedade. De fato, essa relação é fundamental no processo de libertação dos sujeitos, e o diálogo é uma exigência de uma educação emancipatória.

Para além dessa relação, os licenciandos entendem que o diálogo é como um dispositivo para estimular a aprendizagem. Essa aprendizagem acontece por meio da imersão na cultura e no cotidiano da comunidade e desvela saberes e fazeres ainda pouco conhecidos pelos licenciandos e pelos formadores. Como sinaliza Marta, trata-se de “[...] *algo relevante para a aprendizagem bem como para nossa formação, sem contar que essa troca de conhecimento reflete não só em nós enquanto estudantes, mas também em nossa comunidade que é nosso lugar e espaço de atuação*”. Na mesma perspectiva, Elzita e Moacyr expressam suas percepções acerca do diálogo na relação com os formadores, o qual apontam como dimensão fundante na mediação de aprendizagens construídas por dentro dos saberes dos camponeses. Para eles, o diálogo

[...] possibilita grandes rendimentos no aprendizado, ocasionando um melhor desenvolvimento nas atividades, capaz de afetar não apenas os licenciados, mas toda a comunidade camponesa, envolvida nas atividades práticas de ensino e aprendizado, enriquecendo assim o saber científico e popular (Elzita);

[...] nos ajuda organizar nessa construção de consolidação do conhecimento, não sei se é a palavra, mas são esses professores que nos ajudam a entender o que é esse conhecimento na nossa base e como que a gente constrói ele nos parâmetros da universidade, sem perder a essência do que saiu da comunidade (Moacyr).

Freire (2005) alerta-nos para o desafio de vivermos o diálogo na sua plenitude, um diálogo que pressupõe partilha e escuta de ideias e, sem dúvidas, não permite a desvalorização e o silenciamento dos saberes do outro. É nessa dinâmica que vai sendo construída a prática da liberdade, o que, segundo o autor, é um fator importante para a conscientização crítica dos educandos. Dessa forma, o processo pedagógico, quando inserido na realidade, valoriza a autonomia dos estudantes; favorece o diálogo, a horizontalidade da relação; promove a construção de conhecimentos; e estabelece um verdadeiro sentido de troca.

É possível perceber nas falas dos licenciandos a importância do diálogo com os formadores, pois esse diálogo ensina, estimula, desperta curiosidades, instiga e provoca trocas de saberes. Como pontua Carlos Eugênio, o diálogo é “[...] de suma importância para o desenvolvimento das atividades, estabelecendo trocas de conhecimentos”. Para Alberta, “[...] o diálogo estabelece uma boa relação entre os estudantes e professores e promove um interesse real em buscar juntos, a resolução de problemas e permanecer unidos”. Na mesma direção, Paulo Henrique sinaliza que o diálogo entre os estudantes e os professores formadores “[...] auxilia uma boa troca de informações”.

O diálogo é inerente à condição humana. Comunicar-se é uma característica primária dos seres, essencial à sobrevivência. Contudo, Freire (2005) esclarece que nem toda conversa é um diálogo. Isso porque o diálogo exige respeito ao outro. É por meio da dialogicidade que ocorre a conscientização dos sujeitos.

Freire (2005) acentua que o diálogo é uma ferramenta imprescindível na sociedade e que, atrelado à esperança, pauta-se em uma eterna busca por direitos humanos e sociais – assim, faz-se necessário lutar contra as injustiças sociais, econômicas, ambientais, educativas, entre outras.

Diálogo entre formadores e líder do movimento sindical

Consideramos que o diálogo se estabelece quando o falar e o ouvir estão presentes. A relação não pode ser de sobreposição e não podem existir hierarquias. A responsabilidade, a confiança, o respeito e o crescimento são estabelecidos por meio do diálogo entre as pessoas. Essa percepção está presente no relato da líder do movimento sindical:

A presença de vocês nas nossas comunidades, na vida do sindicato, isso é gostoso demais, é favorável. Então assim, a vinda da universidade, dos professores nas nossas comunidades, além de ser um prazer para nós agricultores e agricultoras que vivemos no campo isolado do mundo universitário, além dessa satisfação de ter vocês para nossos alunos, é um avanço em conhecimento [...] (Sirlene).

Sirlene afirma também que o diálogo com professores formadores nas comunidades é uma oportunidade de aprendizagem sobre os estudantes, de interação com as famílias e com o movimento sindical, de respeitar os diferentes saberes:

Eu posso ter o meu conhecimento com a terra, com a lavoura, mas vocês já têm o conhecimento de pesquisa, de estudo. Então, essa mistura de conhecimento que vocês trazem, o conhecimento de vocês juntando com o nosso, vivenciado aqui na roça, isso cresce muito no desenvolvimento dos nossos alunos (Sirlene).

Sirlene, além de evidenciar a importância do diálogo entre universidade e comunidade, por meio do acompanhamento dos professores formadores durante o TC da LEdoC, evidencia os princípios da Educação do Campo quando se trata do respeito aos diferentes saberes e da diversidade do campo. A presença de formadores nas comunidades camponesas significa abrir possibilidades de aprendizagem mútua.

Assim, o depoimento da líder nos permitiu refletir sobre a importância da relação dialógica nos processos de formação dos licenciandos. Existe uma convergência para a compreensão do diálogo como um dispositivo de mediação dos saberes acadêmicos, associados aos saberes da cultura e às ancestralidades dos camponeses. Dessa forma, a universidade é convocada a repensar a hierarquização dos saberes historicamente definidos, enquanto aponta para o diálogo como um princípio formativo, que não pode ser negligenciado, nas relações de produção de conhecimento da LEdoC.

Diálogo entre estudantes e comunidades

A integração entre estudantes e comunidade pode ocorrer de diversas formas e se transformar em processo educativo a partir do momento em que propicia oportunidades de aprendizado por meio do diálogo. Podemos perceber isso quando o licenciando Carlos Eugênio aponta que o diálogo com a comunidade provocou “[...] *mudança na relação entre universidade e comunidade e a partir disso conseguiu fazer parcerias, contribuindo com os indivíduos da comunidade*”.

O depoimento de Carlos Eugênio coaduna com as considerações formuladas por Freire (2014) sobre a importância da participação da comunidade no processo formativo, por meio do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, na busca pela democratização da

educação. Devemos considerar a educação como processo de interação da experiência pessoal e coletiva.

Na mesma perspectiva, Alberta expressa que “*o diálogo estabelece uma boa relação entre os estudantes e a comunidade e isso levou a comunidade a querer aprender e a buscar novos conhecimentos*”.

Uma vez reconhecida a relevância do trabalho coletivo entre licenciandos e comunidade, Moacyr afirma que

[...] a comunidade começa a entender que é uma via de mão dupla, a gente precisa um do outro pra que o conhecimento se constitua, principalmente quando a gente torna ou possibilita que esses atores sociais da comunidade sejam protagonistas desse processo de construção da aprendizagem. Eu acho que quando a gente dá voz a esses sujeitos, quando a gente possibilita as falas que historicamente foram excluídas, eu acho que a gente consegue perceber as diferenças a partir desse momento.

As reflexões que viemos de apresentar indicam que as ações dialógicas entre licenciandos e comunidades fazem parte do processo formativo de formadores, licenciandos e líder do movimento sindical. Essas ações dialógicas devem constituir-se em um plano de referência para apoiar, fortalecer e aproximar as práticas educativas entre os licenciandos e subsidiar a elaboração e execução de ações entre a universidade e as comunidades camponesas.

Considerações finais

Trazemos neste texto uma reflexão sobre como o diálogo se constitui entre formadores, licenciandos e líder do movimento sindical do município de Iraquara, BA, durante o acompanhamento das atividades do TC da LEDoC/UFRB. Os resultados deste estudo apontam

elementos importantes que nos permitem compreender o diálogo como princípio formativo na experiência investigada.

No que diz respeito ao diálogo entre formadores e licenciandos, é possível interpretar que existe uma relação dialógica capaz de promover a confiança mútua, o compromisso com o percurso formativo, o respeito e a valorização do protagonismo dos estudantes.

Quanto ao diálogo entre formadores e líder do movimento sindical, entendemos que a presença dos formadores nas comunidades dos estudantes envolve o respeito aos diferentes saberes, favorece a aprendizagem dos licenciandos e busca aproximar a universidade dos movimentos sociais e sindicais que atuam no município.

Na relação dialógica entre estudantes e comunidades, percebemos a possibilidade de aproximar as atividades trabalhadas no TU com o TC, uma vez que a Pedagogia da Alternância traz em suas raízes a aproximação com os princípios da Educação Popular e possibilita o empoderamento dos camponeses na luta pela garantia de direitos.

Propor atividades no TC sobre a Agroecologia pode ser um exemplo de possibilidades para os formadores estabelecerem uma relação dialógica com estudantes e comunidades. Essa discussão pode ir além do debate da sala de aula, visto que, para lutar por vida digna no campo, é essencial contestar os interesses capitalistas alinhados à exploração do camponês e apresentar outro projeto de campo que já vem sendo recomendado pelos movimentos sociais. A agroecologia articula-se a um fator mais peculiar, que é a questão agrária. Por conseguinte, ela associa-se à luta pelas condições de moradia, trabalho e qualidade de vida da população.

Cabe destacar que a emancipação dos camponeses é a finalidade central da Educação do Campo, que, por sua vez, é inerente à LEdoC. Assim, o diálogo nesses cursos não se esgota na relação entre formadores e licenciandos. Ele se caracteriza pelo encontro entre

instituições e pessoas capazes de refletir sobre suas realidades, analisá-las e transformá-las.

Referências

BARBOSA, A. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo na UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar*. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

BEGNAMI, J. Pedagogia da alternância em movimento. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (org). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 257-280. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9). Vários autores.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação n.º 02, de 23 de abril de 2008. *Diário Oficial da União*, seção 2, Brasília, p. 35, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação n.º 09, de 29 de abril de 2009. *Diário Oficial da União*, seção 3, Brasília, p. 57-59, 30 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Chamada Pública n.º 2, de 31 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, seção 3, Brasília, p. 59-60, 5 set. 2012.

CALDART, R. 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/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

CALDART, R. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (org). *Formação de professores: reflexões sobre as expe-*

riências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-78 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

CRESWELL, J. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

ESTEVA, D. *A casa familiar rural: a formação como base da pedagogia da alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, B. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E.; FABRINI, J. (org.). *Campesinato e territórios em disputa*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIMONET, J. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Aideda – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância).

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

LIMA, A.; BORCHI, I.; MENDES, M. O diálogo como princípio formativo na licenciatura em educação do campo da UFRB. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (Epen), 25., 2020, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2020. p. 1-7.

LIMA, A.; LIMA, I. Pedagogia de alternância em cursos de licenciatura em Educação do Campo que formam professores de matemática. *Revista Unión*, Espanha, n. 58, p. 11-24, 2020.

MOLINA, M. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MOLINA, M.; ANTUNES-ROCHA, M. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronex e o Procampo. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MOLINA, M.; HAGE, S. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. *Revista RBP AE*, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68577>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MOLINA, M.; MARTINS, M. Reflexões sobre o processo de realização e os resultados dos seminários nacionais de formação continuada de professores das licenciaturas em educação do campo no Brasil. In: MOLINA, M.; MARTINS, M. (org.). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 17-38. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 9).

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1986.

QUEIROZ, J. *Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: Ensino Médio e educação profissional*. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

STEDILE, J. Questão agrária. In: CALDART, R. et al. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 639-650.

6

Estudo de caso

Pedagogia da alternância e ensino remoto

Valdeni Venceslau Bevenuto

Walter Santos Evangelista Júnior

Antonio Henrique Cardoso do Nascimento

A necessidade de uma educação adequada à realidade dos sujeitos do campo – e o fato de que “[...] a educação, no meio rural, não se constitui, historicamente, em um espaço prioritário para uma ação planejada e institucionalizada do Estado Brasileiro” (SILVA JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 48) – motivou os movimentos sociais a tensionarem o Estado. Nessa perspectiva, a conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi um avanço, no sentido de contribuir para a mudança dessa realidade.

O Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia foi pensado no contexto do Pronera para ser ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast), na Estação Experimental de Ibimirim, no Sertão do Estado de Pernambuco. O Curso se deu de forma subsequente ao Ensino Médio e nasceu da ideia de implementar uma proposta educacional interdisciplinar para o campo a partir da Pedagogia da Alternância (PA) – tendo em vista a formação

técnica de jovens e adultos na área da Agroecologia. Os estudantes obtiveram certificados de conclusão de técnico com qualificação profissional para atuar na área da Agroecologia e da Agropecuária.

A proposta pedagógica do Curso surgiu do diálogo entre a UFRPE/Uast, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e as organizações sociais do campo – tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e a Articulação Quilombola – e situa-se nas propostas que buscam a melhoria da Educação do Campo para os jovens e adultos. O processo de ensino e aprendizagem inicial foi traçado para atender 50 vagas – que seriam preenchidas por estudantes das comunidades do campo – e ocorrer na forma da PA: alternando três semanas de aulas teóricas em sala de aula, Tempo Escola (TE); e uma semana de aplicação e desenvolvimento dos saberes nas comunidades, Tempo Comunidade (TC).

O Curso constituiu-se como espaço de construção da Educação do Campo, na busca pela valorização da identidade do povo do campo. Arroyo e Fernandes (1999) dizem que a realidade dos povos do campo não deve ser compreendida como uma circunstância inevitável do atual momento histórico, mas uma opção dos governantes. Nesse sentido, pode-se afirmar que, quando não há um sistema educacional que leve em consideração o contexto em que está inserida a Educação do Campo, as desigualdades são ainda mais potencializadas.

Foi em um cenário no qual não existe um claro direcionamento para as políticas educacionais voltadas para o campo – e para o enfrentamento dos desafios estruturais da educação no Brasil, que enfatizam mais ainda as desigualdades existentes no contexto educacional – que o Curso se desenvolveu.

Iniciado em 14 de maio de 2018, o Curso foi pensado para ser realizado totalmente na Estação Experimental de Ibimirim pelo método da PA e na forma presencial. As aulas aconteceram no primeiro ano de forma presencial, e no segundo ano houve uma parada por motivos de repasses de recursos do Incra à Universidade. Desse modo, por causa do isolamento social provocado pelo surgimento da pandemia do vírus Sars-cov-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* – em português, Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2), alguns módulos do Curso aconteceram de forma remota, com aulas assíncronas e síncronas.

A modalidade de Ensino a Distância (EAD) não é nova, ao contrário do formato de ensino remoto, que é atual. Existem várias diferenças entre essas duas formas de ensino, principalmente no que diz respeito a:

- Contexto e motivação: o ensino remoto rege-se pelos princípios de presença e nasceu a partir de uma realidade nova. Essa nova realidade refere-se ao modo de vida adotado em resposta à necessidade de distanciamento social causada pela pandemia da Covid-19. A medida emergencial foi adotada por muitas instituições de ensino para manter a continuidade educacional durante os períodos de restrições e fechamentos de escolas e universidades. Já a EAD é um sistema de ensino projetado para ser conduzido fora do ambiente presencial, utilizando recursos tecnológicos e de comunicação na aprendizagem. O EAD faz parte da estrutura educacional de instituições que oferecem programas de ensino a distância;
- Temporalidade: O ensino remoto foi uma solução temporária implementada em uma situação específica, enquanto a EAD é uma modalidade de ensino que já existia antes da pandemia e é planejada para funcionar de forma contínua;

- Infraestrutura e recursos: o estudo remoto provocado pela pandemia foi instalado em muitos casos com pouca ou nenhuma preparação prévia. As instituições de ensino tiveram que se adaptar rapidamente, usando plataformas de videoconferência, materiais digitais e outras ferramentas disponíveis para oferecer aulas remotas. A EAD tem uma infraestrutura educacional mais robusta, com plataformas de aprendizagem *online*, conteúdo multimídia, suporte técnico e recursos dedicados ao ensino a distância;
- Abordagem pedagógica: o estudo remoto durante a pandemia, em geral, foi mais adaptativo e tentou replicar o ambiente de sala de aula em um formato *online*. As aulas foram conduzidas ao vivo ou gravadas, e as interações entre alunos e professores foram facilitadas por meio de videoconferência ou plataformas de mensagens. A EAD já foi projetada para tal finalidade.

Alguns cursos que têm a PA como método tiveram que se inserir no novo cenário imposto pela pandemia da Covid-19. Com a finalidade de continuar o processo de ensino e aprendizagem, o Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia teve também que se adaptar durante o período da pandemia e, nesse intuito, fez uso de várias ferramentas para que o TE ocorresse. Assim, utilizaram-se plataformas como *WhatsApp*, para conversas em grupo, lista de transmissão e conversas individuais; *Google Forms*, para realizar simulados e avaliações; *Google Meet*, para aulas síncronas e uso do *chat* do aplicativo; e *Google Classroom*, entre outras. O TC, orientado inicialmente pelas plataformas virtuais, ocorreu na comunidade. Essa forma de ensino é uma realidade nova para o contexto da PA e merece atenção.

O Ensino Híbrido, ou *Blended Learning*, está amparado na Lei n.º 13.145, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), e no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio do mesmo ano (BRASIL, 2017a), e nasceu

com a proposta de promover uma combinação entre o ensino presencial e o ensino *online*. Algumas escolas assumiram essa forma de ensino como meio de burlar certas dificuldades encontradas durante o distanciamento social. Na realidade do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, o ensino remoto e híbrido impactou tanto na ação dos professores em situação de ensino quanto na dos estudantes em situações de aprendizagem.

O escopo deste estudo, com foco na PA, está em relatar a experiência da implantação e execução do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia, considerando que a PA “[...] ainda é discutida com pouca ênfase no meio acadêmico e nos órgãos técnicos e oficiais” (ESTEVAM, 2003, p. 14). Ao considerarmos a PA como um método educacional, podemos destacar sua característica central de valorizar os saberes acumulados pelos estudantes. A PA reconhece que os estudantes trazem consigo conhecimentos e experiências provenientes do meio socioprofissional em que estão inseridos, e busca articular essas vivências com o que é aprendido em sala de aula.

Diferentemente de abordagens educacionais mais tradicionais, que tendem a se basear apenas no conhecimento transmitido pelos professores, a PA reconhece a importância de valorizar os saberes e as experiências práticas dos estudantes. Ela busca estabelecer uma conexão entre o ambiente educativo e o contexto em que os estudantes vivem, seja no trabalho, na comunidade ou no meio rural. Nesse sentido, a PA cria um espaço de diálogo e troca entre os saberes trazidos pelos estudantes e os conhecimentos formalmente ensinados em sala de aula. Os estudantes são incentivados a compartilhar suas experiências, aplicar os conhecimentos adquiridos no contexto real e refletir sobre as interações entre teoria e prática.

A PA também enfatiza a importância da interação entre os estudantes, promovendo atividades de vivência coletiva, como períodos

de estudo em tempo integral em instituições de ensino, alternados com períodos de prática profissional em suas comunidades ou locais de trabalho. Essa dinâmica permite que os estudantes apliquem e aprofundem seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que contribuem para o desenvolvimento de suas comunidades e setores profissionais.

Dessa forma, a PA busca estabelecer uma relação mais integrada e significativa entre o conhecimento escolar e a realidade dos estudantes, o que permite uma formação mais abrangente e conectada com o meio socioprofissional. Essa abordagem valoriza a aprendizagem a partir da interação entre teoria e prática e reconhece e potencializa os saberes acumulados pelos estudantes e sua aplicação no contexto em que estão inseridos.

Escolhas epistemológicas e teóricas

O desenvolvimento da PA, no Brasil, deu-se arraigado na Educação Popular. Chegada da realidade do campo na França, as experiências sociais do Brasil fizeram dela o que hoje se entende por método da Pedagogia da Alternância. Sabemos que “[...] qualquer proposta e ação educativa só acontece se enxertada em uma nova dinâmica social” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 15). Essa nova dinâmica social foi encontrada pela PA, aqui no país, nos movimentos sociais do campo. No entanto, como aponta Gimonet (2009), há uma divergência entre a ideia ou o conceito de alternância e sua prática. Em outras palavras, a proposta da PA pode ser bem-sucedida na teoria, mas enfrenta desafios na implementação e na prática.

Tratar da PA, no contexto dos movimentos sociais do campo, implica trazer para o debate da Educação questões sociais, políticas, culturais e econômicas que circulam em torno do contexto dos

povos do campo, pois “[...] a Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos” (ANTUNES; MASSUCATTO; BERNARTT, 2015, p. 63), baseada na ideia de que a educação deve estar integrada à vida e ao trabalho dos estudantes.

A PA, como uma abordagem interdisciplinar no ensino e aprendizagem, tem o objetivo de desafiar as atitudes pedagógicas que marginalizaram a Educação do Campo, propondo novas abordagens e colocando a Educação do Campo em destaque nas políticas educacionais no contexto brasileiro. Nas áreas rurais, onde o Estado negligenciou as escolas, as próprias comunidades se uniram para estabelecer escolas e garantir a educação de seus filhos. Em alguns casos, receberam apoio da Igreja, de organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular, como partidos de esquerda, movimentos camponeses e sindicatos dos trabalhadores rurais (SILVA JÚNIOR; NETTO, 2011, p. 48).

Essa iniciativa – das comunidades, das pastorais e dos movimentos sociais do campo – fez com que a PA fosse se construindo como metodologia e se apresentasse como resistência às políticas educacionais excludentes. Pode ser que, em algumas realidades do campo, sem a presença da metodologia da PA, as dificuldades fossem bem maiores – dificuldades bastante aparentes atualmente e colocadas em evidência pela pandemia provocada pelo vírus Sars-cov-2. Talvez, mais do que nunca, tenha se tornado urgente e necessário o debate sobre incluir na Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – as metodologias adequadas aos povos do campo.

Sem aula presencial, com vários obstáculos encontrados – um dos principais, o acesso à internet e aos recursos tecnológicos –,

professores e estudantes reinventaram-se, e os povos do campo não ficaram de fora dessa nova realidade educacional imposta pelo contexto atual.

Para os povos do campo, deve haver uma educação voltada aos seus interesses e à sua realidade econômica e sociocultural – e que ajude a superar as dificuldades estabelecidas por uma história que os renegou. O Pronera contribuiu para a gestação do embrião dessa nova educação.

O Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia faz parte da radícula desse embrião, com muitos outros cursos que, ao longo desses mais de 20 anos de existência do Pronera, foram espaços de resistência e de luta por uma educação de qualidade, gratuita e para todos.

Caminhos da pesquisa – o percurso metodológico

Esta pesquisa tem um caráter descritivo e qualitativo. Abordamos os resultados com base na relação prática do sujeito com seu contexto. A abordagem qualitativa está relacionada:

[...] por um lado, ao fato de assumir distintos significados (de natureza objetiva ou subjetiva) e, de outra parte, em razão de a qualidade variar de acordo com o interesse de grupos ou da individualidade do sujeito, em função de seus interesses e posições (ASSIS *et al.*, 2018, p. 29).

Já a natureza descritiva exige uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, conforme Triviños (1987), o que ajuda a descrever os fenômenos da realidade que se quer estudar.

Para chegar aos objetivos que o estudo propõe, fez-se importante essa abordagem mista – descritiva e qualitativa. Essa

combinação conduz a pesquisa a várias possibilidades que o estudo exige: realização de questionários com perguntas abertas e semiestruturadas, análise de questionários e busca de informações em documentos oficiais. Sendo assim, as informações e os dados coletados partiram de: registros de atas, comunicados oficiais, diários de estudantes, relatórios, anotações, questionários com questões abertas e/ou fechadas aos estudantes. Também, como técnica de coleta de dados, utilizamos as anotações de caderno de campo da observação participante realizada antes da pandemia. O foco sempre foi a metodologia da PA.

O lapso temporal no qual esta pesquisa foi desenvolvida parte de 14 de maio de 2018, data de início do Curso, e vai até o segundo semestre de 2022, quando se desenvolveu o último módulo do TE.

A seleção de cada participante seguiu alguns critérios. Além de ter respondido aos questionários para a pesquisa, o indivíduo deveria ter participado de, pelo menos, quatro destes eventos: processo seletivo para ingresso no Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia (Turma 1/2017); Primeiro Seminário Pedagógico, realizado no dia 21 de abril de 2018, em Serra Talhada, na UFRPE/Uast; alguma das reuniões do Colegiado da Coordenação Geral e Pedagógica do Curso – foram sete presenciais, na Estação Experimental e na Uast, e uma no formato remoto –; aulas presenciais e aulas no formato remoto.

O Curso inicialmente tinha 50 estudantes, e, ao longo do tempo, houve desistências. Essas vagas ociosas foram preenchidas por uma segunda chamada. Já na metade do curso, houve mais desistências – o que resultou em 34 estudantes formalmente matriculados. Durante o período da pandemia, as aulas foram realizadas de forma remota, e, dos 34 matriculados, 29 estudantes compareceram às primeiras aulas. No entanto, apenas 27 continuaram até a última fase

do último módulo. Desses 27 estudantes, apenas 6 participaram da maioria dos espaços do Curso indicados como critérios da pesquisa.

Um questionário foi enviado para os seis estudantes que correspondiam aos critérios adotados nesta pesquisa, porém apenas cinco deram respostas. O questionário, enviado através das plataformas digitais, serviu de baliza para os estudos que aqui são realizados.

Para preservar a identidade dos estudantes, utilizamos os termos Estudante 01 (E01), Estudante 02 (E02), Estudante 03 (E03), Estudante 04 (E04) e Estudante 05 (E05).

Descrição da experiência e interpretação dos dados

De como foi pensado e realizado o Curso antes da pandemia

A Educação do Campo deve ser entendida no conjunto das discussões de questões agrárias. O Pronera, criado em 16 de abril de 1998, através de uma portaria editada pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (BRASIL, 1998), foi fruto das ações de reivindicações das organizações sociais do campo, tendo à frente o MST.

Considerando as particularidades da região em que está o Curso (Sertão de Pernambuco) e a ausência de políticas sociais específicas para o campo, os projetos apoiados pelo Pronera são um importante avanço para os camponeses e as camponesas.

O Curso Técnico Agropecuário com Ênfase em Agroecologia insere-se no contexto do Pronera. O Curso, durante seu desenvolvimento, na Estação Experimental em Ibimirim, em seus formatos presencial e remoto, esteve sob a responsabilidade de uma coordenação composta por um coordenador geral (docente da UFRPE/Uast); um coordenador pedagógico; e um corpo docente formado por 33 professores, 3 monitores e 2 técnicos de apoio.

Com a função de garantir um espaço permanente de acompanhamento dos educandos e das atividades do Curso – bem como do acompanhamento dos professores –, a gestão do convênio e as parcerias, foi criado o Colegiado da Coordenação, com representações das organizações sociais (CPT, MST, Articulação Quilombola) e o coordenador geral, o coordenador pedagógico e dois educandos ligados a cada organização.

Os beneficiários do Programa são assentados, filhos de assentados e famílias de comunidades quilombolas. A seleção dos estudantes para o curso em questão aconteceu por meio do Edital de janeiro de 2017 lançado pela UFRPE/Uast, em consonância com a Decisão n.º 161/2016, de 22 de junho de 2016, que descrevia os requisitos para o ingresso no Curso. Poderia se inscrever no Curso o candidato que tivesse concluído o Ensino Médio.

Além das entidades que fazem parte do Colegiado da Coordenação, eram parceiros na realização do Curso: a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco (Fetape), o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (Codai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Sindicato Rural de Serra Talhada, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Serra Talhada e as seguintes secretarias de Serra Talhada: a de Saúde, a de Agricultura, a de Educação e a de Infraestrutura.

O Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia veio de forma interdisciplinar para contribuir na formação de profissionais que atuem no fortalecimento da agricultura familiar camponesa e, especialmente, na agroecologia. Para tanto, a meta era formar 50 técnicos agropecuários. O Curso, inicialmente pensado para ser realizado na Estação Experimental de Ibimirim, foi organizado em regime presencial e adotou a PA como metodologia. Compreendemos a Pedagogia da Alternância dividida em TE

e TC. Como primeira atividade do TE realizada, pode ser citado o Primeiro Seminário Pedagógico, que ocorreu na Uast no dia 21 de abril de 2018.

Durante o TC, os educandos realizaram diversas atividades em suas comunidades, como: pesquisa sobre a realidade local; registro de experiências; troca de experiências e vivências que possibilitassem a partilha de conhecimentos; e desenvolvimento de projetos de aprendizagem – para isso, as atividades do TC foram orientadas e acompanhadas pelo coordenador pedagógico, os professores orientadores e os monitores.

As disciplinas ministradas no Curso, bem como seus conteúdos programáticos, foram elaboradas em função das necessidades de estudar a realidade local da Região Semiárida e estão concentradas em quatro eixos temáticos com suas respectivas finalidades: Meio natural e a relação com o homem, que busca compreender os principais elementos do meio natural da Região Semiárida; Sistema de produção com ênfase em agroecologia, cujo objetivo é entender os principais elementos dos sistemas de produção familiar, de maneira que o indivíduo tenha capacidade de diagnosticá-los e de intervir, considerando as realidades sociais, culturais e ambientais, a partir de práticas agroecológicas; Tecnologia na produção agropecuária, que visa perceber as principais tecnologias de produção familiar, de maneira a capacitar o sujeito a executá-las levando em conta as realidades sociais, culturais e ambientais, a partir de práticas agroecológicas; e Meio socioeconômico e desenvolvimento rural sustentável no Semiárido, cujo escopo é fazer adquirir habilidade para a leitura da realidade regional e propor projetos de desenvolvimento rural sustentável em escalas diversificadas, que priorizem a Região Semiárida.

O Curso foi organizado em 4 módulos presenciais: 2 módulos anuais que obedeceriam a uma carga horária total de 1.875 horas,

de modo que o TE apresentasse, ao final, 70% da carga horária, e o tempo de estudo desenvolvido na comunidade, 30%. Com a implementação do ensino remoto, houve um aumento no intervalo de tempo entre a conclusão de um módulo e o início do seguinte.

O objetivo do Curso é formar profissionais de nível técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia e atender a demanda de formação profissional técnica de jovens e adultos das comunidades, instrumentalizando-os para desenvolverem processos que qualifiquem as comunidades nos setores produtivo, social e ambiental. A certificação será realizada, no final do último módulo, pelo Codai, um órgão suplementar da UFRPE, voltado para educação profissional e de nível médio, localizado na cidade de São Lourenço da Mata, PE.

De como foi realizado o Curso durante a pandemia

A continuidade das aulas do Curso no formato remoto – aulas assíncronas e síncronas – foi debatida logo no início da pandemia pelo Colegiado da Coordenação. O debate foi motivado, inicialmente, em razão das angústias dos estudantes provocadas pelas incertezas provenientes do isolamento social e, depois, pelos comunicados oficiais da UFRPE à comunidade acadêmica e à sociedade, que, em consonância com as orientações das autoridades sanitárias e de saúde, informavam a continuidade da suspensão das atividades acadêmicas.

Desse modo, após o fechamento das atividades acadêmicas em março de 2020, ocorreu um hiato de tempo até o retorno das aulas. O Curso teve seu início no novo formato no dia 4 de novembro de 2020, após a medida do Ministério da Educação, as decisões da UFRPE e as reflexões oriundas do Colegiado da Coordenação com os estudantes.

As aulas remotas realizadas durante o distanciamento social foram mediadas pela plataforma *Google Meet*, mas sem perder os princípios da PA. Foi um meio oferecido pela UFRPE/Uast para que os estudantes pudessem continuar o processo de aprendizagem.

No grupo de estudantes e professores no *WhatsApp*, ou por *e-mail* e telefonemas, eram repassadas as informações sobre todos os procedimentos das aulas, os horários, os conteúdos etc. Orientados pelo princípio de aula presencial, os professores adaptaram suas metodologias e seus conteúdos ao novo formato.

As aulas, no formato remoto, foram ministradas pelos professores de cada disciplina por meio de videoconferências. A carga horária foi mantida e a frequência era realizada através da participação dos estudantes nessas aulas.

As avaliações ocorreram com a ajuda dos recursos tecnológicos, a partir das novas rotinas estabelecidas pelo novo contexto educacional dos estudantes, e com a dinâmica necessária que respeitasse o tempo e o espaço de cada um e levasse em conta os recursos disponíveis para eles – como a questão da internet, que para alguns funcionava precariamente.

O TC aconteceu no intervalo das aulas remotas. O acompanhamento do TC pela coordenação e os professores aconteceu de duas formas. Primeiramente, na forma remota, com as primeiras orientações. Depois, em visitas às parcelas, aos roçados nas comunidades, com o devido distanciamento e cuidados necessários para a não disseminação do vírus Sars-COV-2.

Das discussões dos resultados

Este trabalho de pesquisa começou a ser desenvolvido a partir de uma breve observação sobre a PA no âmbito do ensino remoto,

como informamos anteriormente, com a finalidade de relatar a experiência desenvolvida no Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia. O estudo partiu das visões dos estudantes sobre a PA, e os questionários aplicados foram a principal fonte – apesar de que, também, outras fontes foram valiosas para tal, como relatamos na metodologia. No Quadro 1 apresentamos o modelo do questionário.

QUADRO 1. Modelo do questionário

Questionário sobre o método da Pedagogia da Alternância do Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia	
Antes da Pandemia	Durante a Pandemia
<p>Quanto ao método da Pedagogia da Alternância:</p> <p>Satisfeito [<input type="checkbox"/>] Insatisfeito [<input type="checkbox"/>] Outros: _____</p> <p>Por quê?</p>	<p>Quanto ao método da Pedagogia da Alternância:</p> <p>Satisfeito [<input type="checkbox"/>] Insatisfeito [<input type="checkbox"/>] Outros: _____</p> <p>Por quê?</p>
<p>Aulas:</p> <p>Satisfeito [<input type="checkbox"/>] Insatisfeito [<input type="checkbox"/>] Outros: _____</p> <p>Por quê?</p>	<p>Aulas:</p> <p>Satisfeito [<input type="checkbox"/>] Insatisfeito [<input type="checkbox"/>] Outros: _____</p> <p>Por quê?</p>
<p>Como você avalia a ocorrência do Tempo Comunidade durante esse período?</p>	<p>Como você avalia a ocorrência do Tempo Comunidade durante esse período?</p>
<p>As aulas favoreceram o trabalho na comunidade e na unidade familiar?</p> <p>Sim [<input type="checkbox"/>] Não [<input type="checkbox"/>] Outros: _____</p> <p>Por quê?</p>	

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Uma síntese dos questionários realizados com os estudantes, que apresentamos no Quadro 2, demonstra o que ocorreu no Curso em relação à PA.

QUADRO 2. Quadro-resumo sobre a observação dos estudantes em relação à PA

Estudantes	Antes da pandemia	Durante a pandemia
E01	"As atividades passadas eram boas e a gente fazia o que tinha que ser feito. Teve visita dos professores, do pessoal do curso, tinha reunião".	"Deu continuidade a quem vinha sendo feito antes. Ficamos mais tempo na comunidade, mudou algumas coisas, não teve reunião mesmo com professores, mas teve os acompanhamentos. Fui tudo muito bom".
E02	"Muita coisa prática e o que a gente aprendia no curso botava em prática na comunidade".	"O formato de aula remota foi um tanto desafiador, mas nos trouxe experiências novas e boas, com certeza, com suas vantagens, inclusive o acesso a aula quando quiser, por exemplo, no caso das aulas gravadas".
E03	"Muito bom. Teve acompanhamento. O Curso nos mostrou toda a realidade como podemos viver e fazer nossos caminhos enquanto profissionais".	"Acho que foi do mesmo jeito, a diferença foi que a gente não teve as aulas em Ibimirim. Tivemos novas experiências. Fizemos novos caminhos. Amadurecemos, não só como ser humano, mas como profissional".
E04	"Muito boa. Aprendemos muito".	"Aprendemos bastante".
E05	"Aprendi bastante com ela".	"Ajudou a continuar no Curso".

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Na metodologia da PA, os estudantes "[...] permanecem parte do tempo no ambiente escolar adquirindo conhecimentos teóricos e parte na propriedade pondo em prática esses conhecimentos, conciliando aprendizagem e trabalho, teoria e prática" (ANTUNES; MASSUCATTO; BERNARTT, 2015, p. 63). Essa particularidade da PA – uma relação estreita entre comunidade e escola e entre teoria e prática – pode ser observada antes da pandemia e pouco, também, durante o período pandêmico, o que é bastante evidente nos enunciados de E01, E02 e E03. No período da pandemia, essa relação foi afetada, uma vez que as aulas foram suspensas e as aulas remotas passaram a ser a única alternativa para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, apesar dos desafios impostos pela

pandemia, a PA ainda apresenta possibilidades de manter a relação entre teoria e prática e entre escola e comunidade.

A PA, além de cumprir o papel de propor novas formas de fazer pedagógico, conseguiu manter os estudantes focados nos estudos durante o ensino remoto ou, pelo menos, “ajudou a continuar no Curso” (E05).

Muitas vezes a prática pedagógica fica bastante prejudicada no formato remoto; um dos fatores para isso é a não universalização dos recursos tecnológicos, a começar pelas condições de acesso à internet com que contavam estudantes e professores. Também no Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia esses problemas eram presentes, como afirma E01, no Quadro 3: “[...] com as aulas remotas ficou um pouco mais difícil, porque a gente não tinha bom acesso à internet e entrar mais nas tecnologias que a gente não tinha muito conhecimento”.

QUADRO 3. Quadro-resumo sobre a observação dos estudantes em relação às aulas

Estudantes	Antes da pandemia	Durante a pandemia
E01	“Foram aulas que sempre falava de coisas que a gente já conhecia, mas com outro olhar e mais aprofundado. Estupendas”.	“Com as aulas remotas ficou um pouco mais difícil, porque a gente não tinha bom acesso à internet e entrar mais nas tecnologias que a gente não tinha muito conhecimento”.
E02	“Boas, criativas, partiu de nossa realidade, nos ajuda no trabalho com as famílias, nos ajuda no trabalho profissional e para o nosso futuro”.	“[...] bem dinâmica as aulas remotas, não cansou muito, as atividades, pra fazer de casa mesmo, diferente de Ibimirim”.
E03	“Foram excelentes”.	“A gente teve aulas pela internet, mas a gente teve mais tempo na comunidade com as famílias, com as atividades”.
E04	“Nos ajudou muito nos trabalhos profissionais”.	“Ajuda nos trabalhos que a gente vai fazer”.
E05	“Foram boas. Gostei muito”.	“Foram boas”.

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Presencia-se com frequência uma mudança no calendário escolar, o que obriga os professores a elaborarem aulas mais adequadas à nova situação encontrada e tarefas para o aluno desenvolver no tempo dele, aluno. Nas palavras de EO2: “[...] bem dinâmica as aulas remotas, não cansou muito, as atividades, deu pra fazer de casa mesmo, diferente de Ibimirim”. O uso de “diferente de Ibimirim” parece querer expressar que houve uma modificação da rotina dos processos de ensino e aprendizagem, algo que pode ser observado em outras realidades educacionais durante esse mesmo período em que ocorreu o curso em questão.

O estudante EO3 afirma: “A gente teve aulas pela internet, mas a gente teve mais tempo na comunidade com as famílias, com as atividades”. Isso demonstra que, durante o isolamento social provocado pela pandemia do vírus Sars-cov-2, as dificuldades enfrentadas pelo TE no formato remoto foram um pouco superadas pelo método da PA, que permitiu aos estudantes a manutenção de um diálogo com os conteúdos trabalhados e a presença deles na comunidade, algo já preconizado na metodologia da PA, como defendem Antunes, Massucatto e Bernartt (2015) – e que levou 100% dos estudantes a se dizerem satisfeitos com o método utilizado e as aulas dadas nos dois momentos do Curso (antes e durante a pandemia).

No que concerne à percepção dos estudantes quanto à formação proporcionada pelo TE, os cinco respondentes disseram que todas as atividades, tanto em um formato como em outro, os orientaram para o trabalho profissional, o que favoreceu também o trabalho na comunidade e na família: “Todas as atividades colocadas remetem a gente aos trabalhos sociais e dentro da parte agroecologia” (EO1); “Os estudos orientam bem a gente para o trabalho profissional” (EO2); “As aulas ajudam, sim, na vida e no trabalho” (EO3); “A gente aprendeu muito e tudo serve tanto nos trabalhos

com as famílias e com as comunidades” (E04); e “As aulas foram boas. Vai ajudar bastante no trabalho profissional” (E05).

Esse favorecimento do trabalho na comunidade e na família se deve ao fato de o caráter interdisciplinar da PA ajudar na construção de novos saberes e desenvolver jovens com capacidade crítica, aptos a compreender outras realidades e, a partir desses conhecimentos, refletir para buscar maneiras de promover uma transformação positiva no contexto em que estão inseridos. Independentemente de como o método da PA foi abordado, parece-nos que seu foco ainda está em desenvolver a autonomia e o senso crítico dos estudantes e o meio no qual estão inseridos.

A participação em atividades comunitárias também é importante, segundo os princípios da PA, e tem a finalidade de ajudar no fortalecimento dos laços da comunidade, dos seus valores, dos seus saberes. Por isso, no questionário, perguntamos sobre o TC antes da pandemia e depois da pandemia. No Quadro 4 mostramos as respostas dos participantes para essa questão.

No Quadro 4, observamos que o TC constitui um processo importante dentro da PA, e os estudantes percebem essa importância nas duas formas de ensino do Curso. Pelo que parece, o método da PA deu uma grande contribuição para a sustentação e continuidade dos trabalhos de ensino e aprendizagem mesmo no formato remoto. Talvez seja o TC que faça a total diferença, em tempos de conexão remota, entre a PA e outras metodologias que fazem uso do Ensino Híbrido.

Os conteúdos dados nas aulas remotas pelos professores serviram de temas geradores para o trabalho no TC. Os alunos tiveram autonomia em todos os processos do TC; em outros momentos, tiveram o apoio da família: “a gente teve ajuda em casa também” (E04).

QUADRO 4. Quadro-resumo sobre a observação dos estudantes em relação ao TC

Estudantes	Antes da Pandemia	Durante a pandemia
E01	"As atividades passadas eram boas e fazia o que tinha de ser feito. Teve visita dos professores, do pessoal do curso, tinha reunião".	"Deu continuidade ao que vinha sendo feito antes. Ficamos mais tempo na comunidade, mudou algumas coisas, não teve reunião mesmo com professores, mas teve acompanhamento. Foi tudo muito bom".
E02	"Muita coisa prática e o que a gente aprendia no curso botava em prática na comunidade".	"O formato de aula remoto foi um tanto desafiador, mas nos trouxe experiências novas e boas, com certeza, com suas vantagens, inclusive o acesso a aula quando quiser, por exemplo, no caso das aulas gravadas".
E03	"Muito bom. Teve acompanhamento".	"Acho que foi do mesmo jeito, a diferença foi que a gente não teve as aulas em Ibimirim".
E04	"Ocorreu bem".	"Ocorreu bem. A gente teve ajuda em casa também".
E05	"A gente fez muita atividade, a gente aprendeu muita coisa e depois vinha pra comunidade e fazia aqui".	"Os professores falavam o que a gente tinha que fazer e em casa a gente fazia".

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Quanto à diferença entre as duas formas de estudo, presencial e remota, as palavras mais usadas pelos cinco estudantes, e que resumem todas as impressões, estão relacionadas com acesso à internet e aos recursos tecnológicos – é o que podemos observar no Quadro 5.

QUADRO 5. Diferenças entre os dois momentos de estudo (antes e durante a pandemia)

Estudantes	Diferenças
E01	"Uso do Classroom, do Google Meet que a gente não estava acostumado a usar"
E02	"Usar de casa a internet nas aulas, mais tempo em casa"
E03	"Professor dar aula pela internet é a diferença"
E04	"Mais tempo na internet"
E05	"Mudou as aulas dos professores e os materiais que mandam pelos grupos"

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

No Brasil, marcadas pela desigualdade cultural, econômica e social, as comunidades do campo, mesmo antes da pandemia, não tinham telefonia de qualidade, e o acesso à internet não era um direito garantido a todos. Trazer a realidade de aulas remotas para esse contexto foi desafiador, como afirma EO2, no Quadro 2: “o formato de aula remota foi um tanto desafiador”. Sabemos que os estudantes tiveram que dividir seus tempos de lazer na internet com os tempos de estudo, pois precisaram de “mais tempo na internet” (EO4). E, ao que parece, para todos os estudantes, essa é a grande diferença entre a PA antes da pandemia e a PA durante a pandemia – além do fato de terem que aprender a usar novas plataformas virtuais.

Analisando as respostas registradas pelos estudantes, podemos assegurar que o TE é parte importante da PA e que o TC é fundamental para sua sustentação em qualquer situação de ensino e aprendizagem que venha a se desenvolver, presencial ou remota. Para Gimonet (2009) a realização de um processo educativo requer um dispositivo pedagógico, que compreende a organização de atividades, o uso de técnicas e ferramentas específicas, e a PA é esse conjunto de elementos que estruturam e direcionam o processo de ensino-aprendizagem, fazendo uso de recursos adequados às reais necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem. Isso, no contexto da pandemia, foi o que fez a PA ser mais do que uma conexão remota ou híbrida, fez ela ser realmente “estupenda” (EO1, Quadro 1).

Considerações finais

O interesse por estudar o caso específico da PA no Curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia surgiu em decorrência do conhecimento da implementação do Curso e da sua dinâmica. Essas motivações mostraram-se ainda mais fortes por acreditarmos

que os cursos do Pronera e a metodologia da PA podem influenciar diretamente na melhoria da aprendizagem, no desenvolvimento das comunidades e na autonomia dos sujeitos.

Ao término da pesquisa realizada, foi possível elencar alguns resultados significativos acerca da efetividade da PA no curso em questão. O método da PA foi considerado um fator importante para o êxito do Curso, tanto em seu formato presencial quanto no formato remoto, pois permitiu aos estudantes uma maior inserção nos processos da comunidade e o aprimoramento das práticas e dos saberes a partir do que aprendem no tempo escolar (TE) e do que vivenciam no tempo comunitário (TC).

Além disso, foi possível constatar que a PA contribuiu para a construção da autonomia dos estudantes em diferentes aspectos, como nos processos de construção do saber, na busca pelo uso de novas ferramentas e tecnologias e na luta por um futuro melhor. Essa construção da autonomia deve-se, em grande parte, à relação estreita entre teoria e prática, que permite aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em situações concretas do seu cotidiano.

Outro resultado importante da pesquisa foi a constatação da importância da interação entre os estudantes e o uso das novas tecnologias na modalidade remota. Mesmo em um formato diferente do tradicional, a PA mostrou-se capaz de manter a qualidade do ensino e garantir a participação ativa dos estudantes.

Por fim, a pesquisa evidenciou que a PA possibilita uma formação mais integral dos estudantes e que não se limita apenas ao âmbito escolar, mas estende-se à comunidade e ao seu cotidiano. Esse processo de formação integral contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã nos estudantes, que se tornam agentes transformadores da sua realidade.

Observamos como resultado importante desse estudo, também, que a PA abre um caminho para a interatividade que está além da sala de aula, da tela de computador ou do celular, algo que se constrói na efervescência das novas experiências e dos novos horizontes. São mudanças de atitudes e de comportamentos que podem levar à construção de um novo mundo.

Referências

ANTUNES, L. C.; MASSUCATTO, N.; BERNARTT, M. de L. Pedagogia da alternância: proposta educacional sob a perspectiva interdisciplinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Educere), 12., 26-29 out. 2015, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 67-77.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *Por uma educação básica do campo*: a educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999.

ASSIS, M. M. A. *et al.* Desafios metodológicos da abordagem qualitativa: diversidade de cenários, participantes, estratégias e técnicas. In: SILVA, R. M. *et al.* (org.). *Estudos qualitativos*: enfoques teóricos e técnicas de coletas de informações. Sobral: Edições UVA, 2018. p. 29-47.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. *Portaria n.º 10/98, de 16 de abril de 1998*. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Brasília: Ministério da Agricultura, 1998.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 8º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017b.

ESTEVAM, D. de O. *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. 2003. 181 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GIMONET, J. C. *Lograr y comprender la Pedagogía de la Alternancia*. Guatemala: AIMFR, 2009.

SILVA JÚNIOR, A. F.; NETTO, M. B. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. *Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação*. Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, Uberlândia, n. 3, ano 2, p. 45-60, nov. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

7

Educação do Campo e Agroecologia no contexto da pandemia

José Maria de Barros Júnior
Maria Helena Ramos de Souza Carvalho

A pandemia da Covid-19 ocasionou inúmeros impactos ao redor do mundo, suscitou mudanças nas nossas relações e nos nossos espaços, demandou protocolos de segurança para evitar a disseminação do vírus, desafiou a ciência e os sistemas de saúde e exigiu medidas urgentes dos mais diversos setores. Nesse contexto desafiador, consideramos que escrever sobre essas questões é um modo de contribuir para as discussões relativas à pandemia e aos seus efeitos; manter as pesquisas em movimento; e, sobretudo, exercitar o pensamento reflexivo e outras práticas favoráveis à saúde mental, tais como a leitura, a escrita e a pesquisa.

No presente capítulo, construído entre meados de novembro de 2020 e início de 2021, objetivamos apresentar uma discussão teórica em torno da relação entre Educação do Campo e Agroecologia no contexto da pandemia. O interesse por essa relação se dá, por um lado, em razão dos impactos provocados pela pandemia de Covid-19 nos campos educativos, econômicos, sociais, da saúde pública, entre outros. Por outro lado, cientes de que a Agroecologia

dialoga com diferentes aspectos, como os produtivos e formativos, buscamos identificar como essa ciência – que também é uma prática e um modo de vida – pode apresentar perspectivas para a leitura da realidade e alternativas para enfrentar o sistema hegemônico de produção capitalista em suas interfaces agrícola, educacional e tecnológica.

Para tanto, as escolhas epistemológicas, realizadas durante a discussão, estão pautadas não só nos autores que apresentaram leituras sobre as raízes históricas e conceituais das temáticas, mas também no debate sobre a pandemia na Educação do Campo e na Agroecologia. Entre os autores, podemos citar: Altieri (2012), Caldart (2009, 2016), Caldart *et al.* (2012), Santos (2020), Altieri e Nicholls (2020) e Gliessman (2001).

Nesse sentido, este capítulo está dividido da seguinte maneira: esta introdução, na qual apresentamos nosso objetivo e nossas escolhas epistemológicas; uma seção que traz problematizações sobre os encadeamentos do sistema de produção capitalista neoliberal, em especial do sistema hegemônico de produção alimentar e seus efeitos para a relação sociedade-natureza; e uma última seção, na qual fazemos apontamentos sobre a situação da educação em tempos de pandemia e a compreensão da Educação do Campo e da Agroecologia para refletir essa situação.

Pandemia e neoliberalismo: impactos globais na relação entre sociedade e natureza

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (UNEP; ILRI, 2020), 75% de todas as doenças infecciosas emergentes nos últimos anos surgiram a partir do contato com animais. Karesh *et al.* (2012) ressaltam que mais de 60% dessas doenças são

causadas por patógenos compartilhados por animais selvagens ou domésticos.

Vargas, Oliveira e Franco (2020) esclarecem que doenças infecciosas transmissíveis, em alguma fase do seu desenvolvimento, entre animais e seres humanos, são denominadas de zoonoses e podem ser desencadeadas por microrganismos como vírus, bactérias, fungos, entre outros. Nessa direção, Karesh *et al.* (2012) argumentam que as zoonoses representam uma ameaça substancial global e são responsáveis por danos econômicos superiores a centenas de bilhões de dólares nos últimos 20 anos. Os autores afirmam que

a transmissão de patógenos de outras espécies para populações humanas são produtos naturais da nossa relação com os animais e com o meio ambiente. A emergência de zoonoses, tanto as recentes quanto as históricas¹, pode ser considerada como uma consequência lógica da ecologia e evolução de patógenos, uma vez que micróbios exploram novos nichos e se adaptam a novos hospedeiros (KARESH *et al.*, 2012, p. 1937, tradução nossa).

Porém, o problema não está no contato do ser humano com esses microrganismos, mas nos desequilíbrios que afetam as relações desses seres e provocam uma guerra bacteriológica que condena a existência humana (VARGAS; OLIVEIRA; FRANCO, 2020). Com a perda ou desequilíbrio de seus habitats, muitas espécies silvestres se veem obrigadas a migrar e competir por novos espaços, o que pode alterar sua dieta e sua interação com o meio, ou ainda fazer com que procurem hospedeiros alternativos. Além disso, muitas delas passam a habitar os ambientes urbanos e, assim, a estar mais

1 Exemplos de zoonoses históricas – tais como raiva, sarampo, Ebola e varíola – podem ser encontrados em Karesh *et al.* (2010).

próximas dos seres humanos (VARGAS; OLIVEIRA; FRANCO, 2020). Assim,

as causas subjacentes que criam ou fornecem acesso [de microrganismos] a esses novos nichos parecem ser mediadas por ações humanas na maioria dos casos, e incluem mudanças no uso da terra, extração de recursos naturais, sistemas de produção animais, transportes modernos, uso de drogas antibacterianas e o comércio global (KARESH *et al.*, 2012, p. 1937, tradução nossa).

Além desses fatores, Karesh *et al.* (2012) apontam o crescimento da população mundial, a mudança no comportamento e nas estruturas das sociedades, as quebras da infraestrutura da saúde pública, o desmatamento, a mineração, o extrativismo e o maior contato de seres humanos com a vida selvagem.

Para Vargas, Oliveira e Franco (2020), a degradação ambiental é resultante do processo hegemônico de desenvolvimento que se assentou historicamente em cadeias de exploração indevida da terra. Esse processo tem suas raízes na história da modernidade, cujo discurso pregou a dissociação e a mecanização das relações do homem com a natureza. A agricultura moderna atua por essa vertente e acentua os desequilíbrios na relação do ser humano com a natureza. Vejamos:

Essa dissociação se faz presente no desenvolvimento da agricultura moderna no século xx, que não leva em consideração o custo social e ambiental das suas atividades produtivas. Essa ausência de variáveis produziu um déficit entre o modelo de produção e o meio ambiente que, aos poucos, começou a ser incorporado na lógica produtivista, a qual não almeja se reestruturar, mas se adaptar aos novos cenários de crises ambientais que vivenciaremos (VARGAS; OLIVEIRA; FRANCO, 2020, p. 46).

Desse modo, tais custos sociais e ambientais não considerados acabam impactando de modo negativo a vida dos mais variados seres vivos. Esse paradigma hegemônico da agricultura moderna é conhecido como revolução verde. Para Gliessman (2001), a revolução verde é um método ou uma ideologia que consiste em aplicar na agricultura um “pacote tecnológico” – cultivo intensivo do solo, monocultura, irrigação, aplicação de fertilizante inorgânico, controle químico de pragas e manipulação genética de plantas cultivadas –, com a falsa pretensão de combater a fome no mundo. Esse pacote surge nos anos de 1960, como resultado de um conjunto de conhecimentos químicos e genéticos – parte deles aplicados na agricultura – desenvolvidos para os fins bélicos da II Guerra Mundial.

Na atualidade, a revolução verde tem se modificado para adequar-se às novas configurações do capital e passou a ser compreendida como revolução verde-verde ou dupla revolução verde. A dupla revolução verde permite, segundo Caporal e Costabeber (2004), o surgimento de estilos de agricultura orientados pela tendência marcadamente ecotecnocrática, que se caracteriza pela incorporação parcial de elementos de caráter ambientalista ou conservacionista nas técnicas agrícolas convencionais. O uso da biotecnologia e de sementes transgênicas é exemplo da tentativa de vestir com uma nova roupagem as velhas práticas dos pacotes tecnológicos.

O agronegócio surge nesse contexto biotecnológico, de crise econômica, do financiamento para agricultura e da abertura neoliberal dos mercados. Para Christoffoli (2012), o termo “agronegócio” designa, em uma versão crítica, a articulação técnica, política e econômica dos elos representados pelos segmentos produtivos de insumos para a agricultura, do mercado de trabalho e de produção agrícola. Nesse sentido, não se caracteriza apenas pelos

aspectos técnicos e organizativos da produção, mas também pela disputa econômica e política no campo.

O contexto produtivo no qual se desenvolvem os modelos da revolução verde, da dupla revolução verde e do agronegócio mostra que a insustentabilidade da agricultura convencional provoca ou acentua perdas ambientais, produtivas, culturais e humanas inestimáveis.

Costa (2017) apresenta que essas perdas estão associadas às doenças ecológicas, como erosão, queda da produtividade, esgotamento da reserva de nutrientes, poluição das águas superficiais e subterrâneas; aos problemas das explorações animais e vegetais – pragas e doenças, perdas de safra, plantas silvestres –; e aos agravantes do crescimento das monoculturas, que, no caso do Brasil, configuraram-se pelo regime de devastação dos recursos florísticos, edáficos e hídricos. Além disso, há as doenças causadas à saúde humana – o aumento no número de casos de câncer é uma amostra dos resultados desses efeitos. Resultados que, por sua vez, são consequência daquilo que Primavesi (2016) apontava: solo doente somente pode criar plantas deficientes e, conseqüentemente, um (animal) ser humano doente.

Nessa direção, as bases atuais do sistema hegemônico de produção alimentar não são compatíveis com modelos de desenvolvimento sustentável necessários para a segurança alimentar, a saúde humana e a do planeta. Para Gliessman (2001), a agricultura moderna é insustentável, pois não pode continuar a produzir comida suficiente para a população global, a longo prazo, porque deteriora as condições que a tornam possível. E, nesse sentido, corrói a biodiversidade do sistema onde produz.

Segundo Pereira, Coca e Origuéla (2021), desde os anos de 1990 o agronegócio tem apresentado alterações em razão do entrelaçamento do neoliberalismo com as esferas da vida da população

latino-americana. Para esses pesquisadores, permanecem a expansão das fronteiras e a violência, renovando, assim, as justificativas e as estratégias desse sistema. A atuação do agronegócio a partir da lógica neoliberal capitalista significa que o individualismo, a busca pelo lucro, a competição e a meritocracia são seus principais valores (GARCIA; TRENTO; BRAGA, 2020).

A Covid-19 é um chamado para repensar nossas relações com a natureza e o modo de desenvolvimento capitalista (ALTIERI; NICHOLLS, 2020). É preciso consciência de que a pandemia é resultante de uma crise suscitada pelo estilo de vida moderno, ancorado no modo de produção hegemônico e pautado no distanciamento mecanicista do ser humano da natureza (VARGAS; OLIVEIRA; FRANCO, 2020). Para Lagares *et al.* (2020), essa pandemia é parte de uma conjuntura que sintetiza determinações de vias políticas reacionárias, racistas, segregacionistas, xenofóbicas, anti-democráticas e desumanas.

No que se refere à pandemia, Santos (2020) argumenta que não se trata de uma questão de crise contraposta à situação de normalidade, uma vez que desde a década de 1980, quando o neoliberalismo começou a se impor como visão dominante, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. O objetivo desse estado permanente é não ser resolvido, pois o intuito é legitimar a concentração de riquezas e o boicote de medidas que possam impedir a exploração da natureza.

Nos últimos anos o neoliberalismo tem atuado no entrelaçamento de diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva,

impôs-se a versão mais antissocial do capitalismo: o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado

que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores (SANTOS, 2020, p. 24).

Dessa forma, campos como os da saúde, da segurança social e da educação acabam sendo alvo de ações de privatização e de interesses de grupos privados – violam-se, assim, direitos básicos em prol de questões econômicas e marginalizam-se grupos, serviços e políticas sociais. Então,

este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos. Deixa para o Estado apenas as áreas residuais ou para clientelas pouco solventes (muitas vezes, a maioria da população) as áreas que não geram lucro. Por opção ideológica, seguiu-se a demonização dos serviços públicos (o Estado predador, ineficiente ou corrupto); a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital (SANTOS, 2020, p. 24).

Santos (2020) aponta o capitalismo neoliberal como responsável por incapacitar o Estado de responder às emergências e por desestruturar a sua dimensão pública. Como resultado, vemos o capital sustentar situações de desigualdade que impactam principalmente os grupos socialmente mais vulneráveis. Nesse sentido, “[...] enquanto continuarmos nos reproduzindo sob os pilares hegemônicos que sustentam o par desigualdade/concentração, a sociedade estará fadada a pobreza, a fome, a violência, ao desmatamento e a morte *[sic]*” (PEREIRA; COCA; ORIGUÉLA, p. 16, 2021).

Ramos, Leite e Rezende (2020) argumentam que, apesar do período pandêmico, os ataques aos direitos da classe trabalhadora

foram acentuados. Em outros termos, podemos afirmar que esse contexto foi usado como oportunidade para “passar a boiada”, o que significa o encaminhamento e a aprovação de reformas que necessitam de um amplo debate por parte da sociedade (PEREIRA; COCA; ORIGUÉLA, 2021).

Segundo Costa e Braz (2020), o neoliberalismo não promove somente um novo regime de acumulação, mas também uma nova sociedade (sociedade neoliberal) atrelada a um complexo econômico-jurídico. Os autores também salientam as ameaças aos direitos civis e sociais conquistados pelos sindicatos e movimentos dessa nova sociedade. Esse complexo econômico-jurídico e a ameaça de direitos formam um dos possíveis retratos da situação brasileira na pandemia, como podemos ver a seguir:

O atual governo brasileiro defende políticas econômicas, sociais e ambientais claramente de viés neoliberal, em meio a uma acentuada instabilidade política. Essa atuação já prejudicou muito o contexto pré-coronavírus, mas, curiosamente, se mantém em meio a *[sic]* pandemia. Com o aumento do desemprego e da pobreza, reformas que retiram direitos trabalhistas e de seguridade social são aprovadas, sem gerarem a expansão da economia. O empreendedorismo individual serve de alcinha para a busca de sustento diário de trabalhadores desesperados e desamparados. No dispositivo do neoliberalismo as formas de opressão social e econômica são invisibilizadas, assumindo o resultado de escolhas individuais e não resultado de uma condição social (COSTA; BRAZ, 2020, p. 12).

Por não focar em propostas coletivas, os indivíduos acabam enxergando a si mesmos como culpados das situações sociais, econômicas e políticas em que se encontram, ao mesmo tempo que não veem representatividade naqueles que os representam. E a ação

destes últimos acaba por reforçar tal visão, tendo em vista que, como afirmam Lagares *et al.* (2020), o que se vê é uma coordenação nacional que minimiza a gravidade pandêmica, incentiva o uso de remédios sem eficácia científica comprovada e omite números referentes aos casos de mortes por Covid-19.

Segundo Santos (2020), a quarentena imposta pelos estados em razão da pandemia não nos torna mais visíveis, mas reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento. Para Assis, Gomide e Marques (2020), nesse contexto de pandemia as desigualdades tornam-se mais evidentes e expõem a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira que não possui condições mínimas de higiene – sobretudo aqueles que vivem em vilas, favelas, em situação carcerária ou de rua, ou ainda que desempenham trabalhos precários. Segundo Santos (2020), a pandemia carrega um recorte de classe, gênero e raça.

Para Altieri e Nicholls (2020), é sensato refletirmos que os ecossistemas são os responsáveis por sustentar as economias, e não o contrário. Grande parte dos problemas globais – degradação ambiental, insegurança alimentar, desigualdade econômica etc. – não pode ser pensada de forma isolada, em vista de sua interconectividade e interdependência. Assim, se um desses problemas se agrava, seus efeitos alastram-se por todo o sistema.

Com vista ao cenário descrito, consideramos importante que haja mudanças nas estruturas que sustentam as desigualdades, as violências e as perversidades que põem em risco a existência humana, a nossa saúde e a saúde do planeta e contribuem para a violação de direitos e garantias constitucionais. Consideramos que as soluções para essas questões podem partir de estruturas educacionais e ambientais que promovam novas relações das sociedades com a natureza. É sobre elas que nos debruçamos na próxima seção.

Educação do Campo e agroecologia: os diálogos tecidos a partir da pandemia

Apesar das evidentes consequências decorrentes do desequilíbrio presente na relação entre sociedade e natureza e entre o neoliberalismo e seus tentáculos educacionais, políticos e economistas continuam a buscar conformidade para suas ações. No contexto educacional, Caldart (2009) ressalta que a lógica de formação pautada na educação rural – uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação – é colocada a serviço das demandas do modelo de desenvolvimento da agricultura convencional.

Nessa perspectiva de educação, os conhecimentos dos povos do campo são desconsiderados e uma lógica de formação hegemônica, universal e mínima – poucas letras e operações básicas – é legitimada. Desse modo, as escolas do campo tornam-se um espaço de disseminação das ideologias do modelo da agricultura convencional. E, “[...] no geral, os agricultores são vistos como meros depósitos de pacotes tecnológicos, gerados nos centros de pesquisa e escolas de ensino superior agrícola” (SOUZA, 2017, p. 633).

Diante dessa conjuntura, poderíamos dizer que a educação pública tem sido vista como um grande depósito de pacotes tecnológicos, impostos pelas variadas instâncias governamentais e pela implantação do uso de pacotes de serviços de dados, ambientes e plataformas de aprendizagem. Porém, essa tentativa de transformar o ambiente escolar em um aparato eletrônico e seus sujeitos em consumidores de pacotes tecnológicos faz parte de um projeto em curso há alguns anos.

A pesquisa de Silva e Silva (2020) aponta que na conjuntura política do período de 2016 a 2020 já estavam em curso articulações por frações políticas de setores educacionais com empresas de

tecnologias e mídias digitais. De acordo com as pesquisadoras, as modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n.º 9.394/96 por atos normativos indicam tanto a abertura de nicho de mercado de equipamentos, plataformas e aplicativos a ser explorado por setores privados quanto a condução, por governos conservadores com preceitos neoliberais, de movimentos em torno da formação de seres humanos.

Para Guizzo, Marcello e Muller (2020), essa formação está ligada à compreensão da sociedade sobre aprendizagem, que, por sua vez, relaciona-se a um modelo econômico e social hegemônico e ao modo como os sujeitos são produzidos e como produzem a si mesmos. Para os autores, tais preceitos encontram espaços na máxima “a educação não pode parar”, que tem relação com a intensificação do uso de computadores e internet.

Silva e Silva (2020) alertam para o referido modelo social formativo – argumentam que é desigual, assentado na exploração e, portanto, contrário ao projeto democrático de educação que considera a diversidade que compõe a escola pública. Em aspectos mais amplos, o intuito desse movimento seria o de estender a educação a distância a toda a educação básica. Conforme as autoras,

nesse contexto, o setor empresarial, que vinha pressionando para a abertura de negócios na cadeia tecnológica on-line e digital, usou o álibi da pandemia do coronavírus para, dentro da ordem constitucional, atuar e vender plataformas, serviços e materiais curriculares aos governos a fim de remediar a oferta da educação básica pública (SILVA; SILVA, 2020, p. 197).

Segundo Guizzo, Marcello e Muller (2020), a pandemia provoca uma reinvenção do cotidiano e uma reorganização de seu tempo e espaço, gerando deslocamentos no ambiente doméstico em prol de

uma rotina a serviço das atividades educativas. Segundo os pesquisadores, os relatos de quarentena possuem potência de produzir novas relações e de revisar instituições já legitimadas, tais como a família e a escola. Nesse contexto, apontam que essas alterações cotidianas ocorrem em três níveis principais: na relação das famílias com as tecnologias; das famílias com a escola; e das famílias com suas crianças. Na análise dessas relações, os autores buscam mostrar que há incompatibilidade entre as estratégias que visam à normalização do cotidiano educacional e as dificuldades de sua efetivação, sobretudo, para a população menos favorecida socioeconomicamente.

Essas relações e as tentativas de conformidade da comunidade escolar às novas configurações do fazer educacional acabam por gerar impactos sobre os sujeitos de diferentes maneiras, pois

a suspensão das aulas e a imposição de um ensino remoto, implementado às custas da superexploração do trabalho docente, e a proliferação da compra de pacotes tecnológicos, precariza ainda mais o acesso ao conhecimento e acentua o processo de mercantilização da educação, aumentando as desigualdades educacionais no país (RAMOS; LEITE; REZENDE, 2020, p. 1307).

Esses processos remotos acabam por negar as peculiaridades das realidades brasileiras e constroem uma falsa ideia de que os alunos estão sendo atendidos, como podemos ver a seguir:

No entanto, desconsideram-se as estruturas perversas de desigualdades, empobrecimento familiar, condições precárias de habitação, desemprego, famílias sem nenhuma renda, acesso à internet banda larga, e ausência de computadores. Além disso, professores, diretores, servidores e discentes precisam de tempo para formação tecnológica e de equipamentos funcionando nas duas pontas. Enfim, o improviso de arranjos para parecer

que os estudantes estão tendo acesso aos conteúdos curriculares configura um mecanismo para driblar e restringir o direito à educação (SILVA; SILVA, 2020, p. 189).

Portanto, a desigualdade e a injustiça social presentes na vida da população, acentuadas pelas novas configurações, denotam o descaso educacional, social, político e cultural dessas realidades e possuem implicações que violam o direito constitucional de acesso adequado à educação.

Se o ensino remoto é um desafio para algumas crianças, para outras o desafio são as atividades impressas a serem realizadas sem acompanhamento dos professores. Segundo Souza (2020), o acompanhamento dos alunos por meio dessas atividades distancia-se do que se configura como ensino remoto, pois esse último se caracteriza pelo diálogo entre os professores e os alunos no decorrer da execução das atividades mediadas por ambientes virtuais de aprendizagem.

No contexto da Educação do Campo, esse tipo de ensino fica restrito a poucos alunos, em vista da falta de internet e da baixa escolaridade das populações do campo, o que limita muitas vezes o acompanhamento das atividades recebidas – sobretudo porque alguns ajudam os pais nas tarefas diárias, enquanto outros não realizam nenhuma atividade na residência (SOUZA, 2020).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad – (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2020), apenas 14,3% dos domicílios no campo possuíam microcomputador, enquanto na área urbana essa porcentagem era de 41,7%. Na área urbana, 12,5% dos respondentes afirmaram ter *tablets*, enquanto no campo 3,8% dos domicílios possuíam esses dispositivos. Quanto à utilização de internet, 83,8% dos

domicílios da área urbana possuíam conexão, e no campo 49,2% dos domicílios utilizavam internet.

No que tange ao uso de internet em telefones móveis celulares, quase não há diferenças entre o campo e a cidade. No campo o percentual é de 99,8% e na cidade, 99,4%. Porém, quanto à posse de celulares, esses números mudam acerca da população de 10 anos ou mais de idade – 82,9% na área urbana e 57,3% no campo (IBGE, 2020).

Com vista a esses dados, fica clara a diferença entre o acesso à internet e aos dispositivos de telefonia móvel no campo e na cidade, o que nos leva a afirmar que a realidade da educação remota no campo se encontra em maior desvantagem em relação aos alunos da cidade. Mesmo diante desses dados e com o conhecimento deles, o ensino remoto foi decretado em todo o país, e aprofundaram-se as assimetrias entre aqueles que possuem ou não condições de acesso. Frente a esses dados, corroboramos a afirmação de que

está, então, quantificada a negação do direito à educação pública no Brasil e a transgressão na qualidade, violando o tripé constitucional e legal de acesso, permanência e garantia de qualidade (Brasil, 1998, artigos, 205 e 206; 1996, artigos 3º e 4º), aprofundando a desigualdade educacional e social (LAGARES *et al.*, 2020, p. 10).

Muitas são as formas de violação dos direitos que foram acen tuadas com as novas configurações educacionais e com os sentidos que visam construir através da educação pública. Ramos, Leite e Rezende (2020) afirmam ser necessária a disputa desses sentidos e das narrativas possíveis nesse período de pandemia a partir da vivência da solidariedade e da formação humana como instrumentos de enfrentamento do vírus e do capital. Além disso, declaram a

necessidade de garantia da autonomia docente nos processos de organização curricular e pedagógica; no processo de mediação das tecnologias virtuais e presenciais; e na defesa da natureza e da especificidade da escola pública, de modo que ela não se torne uma empresa comercial.

Para Santos (2020), faz-se necessária uma nova articulação entre processos políticos e civilizatórios, pressupondo uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais. Ações para essa viragem podem ser vistas no Movimento de Educação do Campo, que nos últimos anos tem trabalhado para a construção de bases pedagógicas e operacionais da concepção de uma educação em Agroecologia, com ênfase: na crítica radical ao modelo de desenvolvimento hegemônico; na ruptura epistemológica com a ciência dominante; na concepção pedagógica que valoriza os territórios dos povos do campo; e na formação que dialogue com a realidade do campo para conhecê-la e transformá-la (SOUSA, 2017).

A Educação do Campo é uma prática social que não pode ser entendida apenas a partir das questões educacionais, deve-se considerar também as “[...] lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (CALDART, 2009, p. 43).

Em outras palavras, são lutas em torno de um novo projeto de sociedade favorável à emancipação do homem. A resistência de diversos sujeitos – tais como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, acampados da reforma agrária, quilombolas, povos da floresta, entre tantos outros – configura-se em força motriz para a construção desse projeto de educação e de

campo que atenda suas especificidades (sociais, culturais, econômicas, produtivas, étnicas e geracionais).

A Agroecologia, por sua vez, apresenta-se como ciência, modo de produção e movimento social e político que permite um olhar holístico sobre o agroecossistema – um olhar sobre os diferentes sistemas produtivos (agrícola, pecuário, extrativista e agroflorestal), os recursos naturais, as pessoas (indivíduos, famílias, coletivos) em suas relações de trabalho e de convivência (CALDART, 2016). Nesse contexto em que se desenvolve o território de produção da Agroecologia também se produz uma outra perspectiva de formação.

O conjunto das reflexões construídas sobre Educação do Campo e Agroecologia mostra, segundo Silva e Miranda (2015), que ambas possuem como ponto de partida a mesma matriz histórica social, constituindo dois campos de conhecimento que têm em comum: a luta pela terra e pela vida; o enfrentamento ao agronegócio; o protagonismo das organizações e dos movimentos sociais e sindicais; uma concepção própria de educação; e a afirmação do projeto de desenvolvimento de campo com ênfase na agricultura familiar agroecológica.

Para Altieri (2004, 2012), a Agroecologia emerge como uma disciplina que disponibiliza princípios ecológicos básicos de como estudar, projetar e manejar agroecossistemas que sejam produtivos e, ao mesmo tempo, conservem os recursos naturais. De modo a respeitar “[...] a diversidade ecológica e sociocultural e, portanto, outras formas de conhecimento, propugna pela necessidade de gerar um conhecimento holístico, sistêmico, contextualizador, subjetivo e pluralista, nascido a partir das culturas locais” (GUZMÁN, 2001, p. 35). E permitindo, segundo Gliessman (2001), o desenvolvimento de uma agricultura ambientalmente adequada, altamente produtiva e economicamente viável.

Nessa perspectiva, é possível compreender que a Agroecologia pode ser definida como o modo de produção agrícola que se desenvolve na relação entre a aplicação de concepções e princípios ecológicos e o reconhecimento de aspectos sociais, culturais e territoriais dos agroecossistemas. Nessa relação, vemos uma ciência que oferece bases teóricas, práticas, políticas e formativas para que os povos do campo tenham acesso a uma educação e uma escola do campo e no campo.

A Agroecologia faz um convite para o desenvolvimento de um modo de produção sustentável, preocupado em produzir para o hoje e para as gerações futuras a partir de ações que consideram, entre outros aspectos, a preservação da diversidade ecológica e cultural que nutre os contextos locais. Desse modo, Gliessman (2001) propõe: intensificação do trabalho humano, mais do que o de máquinas; redução do uso de insumos externos; reconhecimento da relação entre o conhecimento prático e o teórico; e fomento do enfoque biorregional da agricultura – o que permite refletir sobre o território camponês como espaço de produção de tecnologias adequadas às realidades socioeconômicas e socioambientais.

Como ciência, a Agroecologia busca superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado e cartesiano a favor de uma abordagem integrada (GUHUR; TONÁ, 2012). Para tanto, realiza um diálogo entre as diferentes disciplinas e o conhecimento popular para oferecer bases conceituais e metodológicas de planejamento e manejo de agroecossistemas sustentáveis. Apesar de Aguiar (2010) identificar que há desafios imbricados ao reconhecimento da Agroecologia como ciência, a autora apresenta o diálogo de saberes, a sistematização de experiências de ensino formal e as novas pedagogias como caminhos possíveis para superar esses desafios – e,

assim, propor uma ciência pautada no olhar holístico e multidisciplinar sobre o campo e a educação dos seus povos.

Por esse motivo, Caldart (2016) ressalta que a relação entre escolas do campo e Agroecologia é hoje necessária e possível, em cada escola, cada qual com sua especificidade. Ela não é dada e nem é simples, pois se coloca no bojo da transformação da agricultura, assim como da escola, a favor dos interesses sociais e humanos.

Nesse cenário, a Agroecologia apresenta um novo olhar sobre as questões imbricadas ao território de produção, mas sobretudo a educação. Pensar a relação entre a Educação do Campo e o modo de produção da Agroecologia possibilita, segundo Caldart (2009), estabelecer o vínculo entre educação e trabalho, educação e produção, educação e cultura, educação e valores éticos, entre conhecimento e emancipação intelectual, social e política. E, assim, podemos entender que “[...] a educação é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial” (FERNANDES, 2008, p. 41) e se desenvolve articulada aos conhecimentos culturais e sociais do camponês.

A Educação do Campo nasce na reivindicação por uma escola que se vincule aos contextos territoriais diversos. Por esse motivo, a expressão “do campo” carrega consigo um sentido de educação que extrapola a visão do rural pautada no capitalismo e no agronegócio, como podemos ver a seguir:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2005, p. 25).

O “do campo” reivindica por uma escola “dos” trabalhadores, “dos” camponeses, “dos” que estão inseridos nesse lugar e fazem

dele um espaço de trabalho produtivo, formação escolar e política e resistência a todas as formas de opressão. O que se busca não é apenas o acesso à escola pública, mas que “[...] o avanço na garantia do direito à educação deve ser vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho, e à justiça social” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 21).

Essas garantias, por sua vez, legitimam-se com a criação de marcos legais² que possibilitam a universalização do direito a uma educação pautada em princípios como: respeito à diversidade do campo; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, direcionados ao desenvolvimento social economicamente justo e ambientalmente sustentável; criação de políticas específicas para a formação do profissional da educação; projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos bem como à flexibilização da organização escolar (como a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola); e participação da comunidade e dos movimentos sociais no controle social da educação (BRASIL, 2010).

Esses princípios possibilitam à população do campo o acesso a uma educação – e à permanência nela – que considera a realidade camponesa como ponto de partida para a elaboração dos currículos, a formação de professores, o estudo de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias. Nesse cenário, a Educação do Campo surge afirmando que educação é mais do que escola, ela acontece nos movimentos sociais, na produção da agricultura familiar camponesa,

2 Diretrizes operacionais para a educação básica do campo: a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 (BRASIL, 2008); o Parecer n.º 1/2006 (BRASIL, 2006), que reconhece os dias letivos da Alternância; e o Decreto n.º 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

na comunidade na qual o aluno está inserido. Essa perspectiva é particularmente interessante, uma vez que na máxima “a educação não pode parar” e no incentivo ao ensino remoto fica subentendido que a educação só acontece no ambiente escolar ou através da mediação da escola.

A Agroecologia, que se produz como ciência e modo de produção, mostra que a disseminação do conhecimento agroecológico tem suas raízes no movimento social e político do campo. Seminários, fóruns, jornadas, oficinas e cursos são exemplos de espaços produzidos pelos movimentos sociais para a construção do conhecimento agroecológico na Educação do Campo.

Segundo Guhur e Toná (2012), é no final da década de 1990, e com maior força a partir do início dos anos 2000, que os movimentos sociais populares do campo – em especial aqueles vinculados à Via Campesina – incorporaram o debate agroecológico à sua estratégia política e passaram a dar contribuições importantes. Segundo Sousa (2017), olhando para a dimensão mais política da Agroecologia, é possível dizer que, no Brasil, o enfoque agroecológico e a Educação do Campo têm como base social de construção inicial a resistência dos agricultores familiares camponeses e seu processo de reorganização a partir dos movimentos sociais.

A afirmação de que há conhecimentos e pedagogias fora dos muros da escola – nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e nas ações coletivas daqueles pensados como inferiores – é o embate mais radical trazido para o centro da discussão pedagógica e epistemológica (ARROYO, 2012). Isso porque significa afirmar que os camponeses produzem conhecimento, e que “[...] a escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 2005, p. 71), é uma imagem que passa a ser substituída pela escola construída no diálogo de

saberes, na Educação Popular, na teoria de Paulo Freire e na educação omnilateral³.

O diálogo de saberes, de acordo com Caldart (2009), tem a ver com uma reflexão necessária sobre o trabalho pedagógico que valorize a experiência dos sujeitos e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela. Essa perspectiva do diálogo de saberes reconhece nos sujeitos a importância do conhecimento tradicional e do senso comum e, portanto, pode ofertar importantes abordagens de aprendizagens para as crianças que se encontram confinadas em casa com seus responsáveis.

Para Arroyo (2012), a literatura da Educação Popular destaca sua centralidade na ação educativa como processo de humanização de sujeitos coletivos diversos e em movimento. Ainda segundo o autor, Freire reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Esse olhar atento de Freire leva-o ao encontro de outra teoria pedagógica: a Pedagogia do Oprimido.

Em Frigotto (2012), podemos encontrar uma dimensão ampla de formação que articula alguns desses aspectos. Trata-se da educação omnilateral, cuja concepção de educação ou de formação humana considera as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

É uma visão que dialoga com a Educação do Campo, na medida em que esta última permite a materialização de uma perspectiva formativa que democratiza os conhecimentos científicos do currículo através dos vínculos entre conhecimento popular, trabalho e relações sociais – em um contexto de ensino-aprendizagem pautado na

3 Omnilateral é um termo que vem do latim, cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012).

formação política, crítica e científica que entende a luta e a organização social como princípios de uma educação vinculada à vida real.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2005) ressaltam que um projeto de educação que contribua para com a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura segundo novos parâmetros. Assim, a relação entre Educação do Campo e Agroecologia possibilita um outro modo de produzir, preservar e conhecer a realidade cultural e territorial. Pois, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? (CALDART *et al.*, 2012). Uma lógica que exclui aqueles e aquelas que não se adequam ao modelo científico e tecnológico da agricultura convencional e, nesse sentido, aos moldes da revolução verde, da dupla revolução verde e do agronegócio.

Os diálogos que foram produzidos com a discussão sobre Educação do Campo e Agroecologia também são evidenciados nos debates atuais da pandemia da Covid-19, de modo especial, quando autores como Altieri e Nicholls (2020) apresentam que a Agroecologia pode ajudar a explorar os vínculos entre agricultura e saúde. Os autores afirmam ainda que “o que é necessário é o apoio para a ampliação da Agroecologia, a fim de otimizar, restaurar e melhorar as capacidades produtivas dos pequenos agricultores locais e urbanos” (ALTIERI; NICHOLLS, 2020, p. 6). Esse apoio, por sua vez, acontece quando perspectivas como a da Educação do Campo indicam que a relação entre as suas escolas e a Agroecologia é hoje necessária e possível.

Mesmo sendo uma relação permeada por tensões e conflitos, ela marca a resistência dos movimentos sociais por uma formação capaz de conter os avanços nefastos do modelo de produção convencional e caminhar em defesa da vida. Esses conflitos e tensões em torno de um outro projeto de desenvolvimento podem ser entendidos

como elementos de uma nova “revolução paradigmática”, que, para Caporal e Costabeber (2004), consiste na substituição de orientações teóricas dos paradigmas hegemônicos por outros valores éticos e socioambientais. Para os autores, só será possível um real desenvolvimento sustentável se forem consideradas as seis dimensões da sustentabilidade: ecológica, social, econômica, cultural, política, ética.

No contexto pandêmico, faz-se mais que necessária a reforma agrária agroecológica. Para Alentejano (2020), as distâncias entre campo e cidade foram encurtadas com a pandemia, e a questão agrária passou a ocupar os debates como uma das principais possibilidades de reorganização territorial da sociedade. Para o autor, além de ser uma das alternativas para a superação da pandemia, conjuntamente com a soberania alimentar e com a Agroecologia, a reforma poderá possibilitar outras práticas de produção e comercialização, bem como outras relações trabalhistas e de diálogo da sociedade com a natureza.

Essa reestruturação social passa a ser urgente em razão das suas amplitudes e necessita da mobilização social para que se torne real. Esse é o momento de os governos responderem à crise da Covid-19 por meio da construção de políticas e investimentos que considerem a poluição do ar e a emergência climática (Unep, 2020). Assim,

a Ciência Agroecológica assume, portanto, um caráter de essencialidade, no qual a emergência por tecnologias voltadas ao desenvolvimento comprometido com a saúde planetária (das pessoas e do ambiente) é, e será sempre, um horizonte a defendermos e perseguirmos. Os povos indígenas, os camponeses e camponesas, as comunidades tradicionais que, em seus territórios sagrados praticam o bem viver ancorado no cuidado ao outro, na reciprocidade, no respeito à natureza, devem ser enxergados como espelhos do que vem a ser a Agroecologia

como uma prática social e modo de viver (BEZERRA; SOUZA; BARROS, 2020, p. 1).

Temos muito o que aprender com esses sujeitos, na construção e efetivação dessas tecnologias sustentáveis e na exploração das possibilidades do campo agroecológico. A Educação do Campo, nesse contexto, torna-se, através dos movimentos sociais, um aporte para que possamos cruzar os tempos obscuros e iluminar os caminhos necessários para a superação dos empecilhos que impedem ou limitam nossa coevolução na Terra.

Considerações finais

Refletir teoricamente sobre a relação entre Educação do Campo e Agroecologia – e trazer para esse debate o contexto da pandemia – permitiu produzir um panorama dessas temáticas no cenário histórico investigado. Esse panorama ajuda a compreender que, apesar dessa relação ser recente e ter tido início com a reivindicação dos movimentos sociais do campo e de programas como o Pronera, ela tem convidado os camponeses e as políticas públicas a repensarem a educação, o território do campo e o modo como nos relacionamos com a natureza.

Repensar essa relação possibilita enxergar que as consequências da insustentabilidade do agroecossistema em nome da intensificação das monoculturas, do uso dos agrotóxicos, do desmatamento e das práticas predatórias da agricultura convencional possuem raízes ancoradas em uma lógica de produção hegemônica e desrespeitosa com a natureza e conosco. Como resultado dessas ações predatórias, temos hoje a pandemia da Covid-19 lembrando-nos que, ao violarmos as leis básicas da ecologia em nome do lucro, mais

doenças infecciosas emergentes nas pessoas virão de animais (ALTIERI; NICHOLLS, 2020). E que esse resultado se agrava com a permanência das mesmas lógicas de produção, pois, se o latifúndio excluía o camponês pela improdutividade, no agronegócio ele é excluído pela intensa produtividade.

As discussões empreendidas permitem identificar que as mudanças na agricultura convencional e dentro do sistema neoliberal se limitam às suas nomenclaturas, mas não aos seus paradigmas de produção. Nesse cenário, torna-se cada vez mais necessário que “ocupemos o latifúndio do saber” (ARROYO, 2012, p. 33) – e que materializemos a afirmação da Educação do Campo e da Agroecologia como resistência aos modos de produção e formação da educação rural; dos camponeses como sujeitos produtores de conhecimento; do movimento social como espaço educativo; e da terra como espaço de vida, cultura, luta e identidades.

Em um contexto no qual as ações neoliberais visam ao controle e ao domínio da educação pública por meio do uso de aparatos tecnológicos, consideramos que a Educação do Campo e a Agroecologia se configuram em importantes instrumentos de defesa do acesso à educação como direito, bem público, gratuito e de qualidade. Além disso, possibilitam que os sujeitos sejam formados a partir de concepções e projetos construídos na coletividade, que transgridam as formas de opressão, ao mesmo tempo em que assegurem as bases que garantem a continuidade da vida.

Nesse cenário, a relação da Educação do Campo com a Agroecologia reforça um movimento em defesa de uma escola que dialoga com as realidades e especificidades dos sujeitos, com os conhecimentos científicos e populares, com a Educação Popular e com a agricultura familiar camponesa. E, nessa perspectiva, permite pensar e traçar caminhos para a construção de um projeto de

desenvolvimento que valorize as diferentes identidades e os diferentes povos, que esteja a serviço da emancipação do ser humano, do combate às desigualdades e injustiças sociais e da transformação social a favor de nossa coevolução com a natureza.

Referências

AGUIAR, M. V. A. Educação em Agroecologia: que formação para sustentabilidade? *Revista Agriculturas: experiências em Agroecologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 4-6, 2010.

ALENTEJANO, P. R. R. Reforma Agrária, caos urbano, agronegócio e pandemia. *Revista Tamoios*, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 32-38, 2020.

ALTIERI, M. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI, M. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ALTIERI, M. A.; NICHOLLS, C. I. *La Agroecología en tiempos del Covid-19*. Califórnia: CLACSO, 2020.

ARROYO, M. A educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (org.). *Por uma educação do campo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 08-26.

ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSIS, N. P.; GOMIDE, U. S.; MARQUES, R. M. Trabalho e educação em tempos de pandemia e crise do capital. *Trabalho & Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 7-13, 2020.

BEZERRA, I.; SOUSA, R. P.; BARROS, F. B. A pandemia do Covid-19 e seus efeitos à saúde e ao ambiente: a Agroecologia como caminho necessário. *Revista Brasileira de Agroecologia*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 1-3, nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1 de fevereiro de 2006*. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 7.352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - Pronera. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, Brasília, p. 1-2, 5 nov. 2010.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Revista trabalho, educação, saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

CALDART, R. S. *Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!* Porto Alegre: [S. n.], 2016.

CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 74-81.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. *Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável*. Porto Alegre: [S. n.], 2004.

CHRISTOFFOLI, P. I. Agroindústria. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 74-81.

COSTA, A. M.; BRAZ, C. A. *Economia capitalista neoliberal e pandemia Covid-19: entendendo a diferença de embarcações*. [S. l.]: Grupo de Estudos e Pesquisa em Interculturalidade e Economias do Sul, 2020.

COSTA, M. B. B. *Agroecologia no Brasil: histórias, princípios e práticas*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. et al. (org.). *Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília; Incra: MDA, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma Educação do Campo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 19-62.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 67-74.

GARCIA, B. O.; TRENTO, L. G.; BRAGA, M. R. Romper paradigmas para construção de sociedades sustentáveis: agroecologia na formação de redes, economia local solidária e políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 314-333, 2020.

GLIESSMAN, S. R. *Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GUHUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 59-64.

GUIZZO, B. S.; MARCELLO, F. A.; MULLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

GUZMÁN, E. S. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da Agroecologia. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 35-45, jan./mar. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. *Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC)*. 2020.

KARESH *et al.* Ecology of zoonoses: natural and unnatural histories. *Lancet*, [S. l.], v. 380, p. 1936-1945, 2012.

LAGARES, R. *et al.* A peleja por educação pública no contexto da Pandemia: reacendendo e alargando tramas. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, [S. l.], v. 5, p. 1-19, 2020.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

PEREIRA, L. I.; COCA, E. L. F.; ORIGUÉLA, C. F. O “passar a boiada” na questão agrária brasileira em tempos de pandemia. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 24, n. 56, p. 8-23, jan./abr. 2021.

PRIMAVESI, A. *Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

RAMOS, M. M.; LEITE, J. L.; REZENDE, J. R. As crianças sem terrinha e o enfrentamento à pandemia de Covid-19: como brincar, sorrir e lutar nesse contexto? *Zero a seis*, [S. l.], v. 22, n. esp., p. 1305-1331, 2020. Dossiê Especial: as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia.

RIBEIRO, D. J. Bases teóricas e organização curricular. In: RIBEIRO, D. J. *et al.* *Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVA, L. H. S.; MIRANDA, É. L. Educação do Campo e Agroecologia: diálogos em construção. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ANPED, 2015.

SILVA, M. A.; SILVA, E. F. Para onde vai o direito à educação em tempos de pandemia? *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. 11, p. 188-206, jun./out. 2020.

SOUSA, R. P. Agroecologia e Educação do Campo: desafios da institucionalização no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 140, p. 631-648, jun./set. 2017.

SOUZA, E. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, 2020.

UNEP; ILRI. [United Nations Environment Programme; International Livestock Research Institute]. *Preventing the next pandemic: zoonotic diseases and how to break the chain of transmission*. Nairobi: UNEP, 2020.

VARGAS, R. S.; OLIVEIRA, J. R.; FRANCO, F. S. A dissociação do ser humano com a natureza e o advento da pandemia da covid-19. *Revista Brasileira de Agroecologia*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 42-55, nov. 2020.

8

Dialogando com os relatos de professores(as) de cidades do Agreste Pernambucano Registros das experiências com as atividades remotas no período de pandemia da Covid-19

Vladimir Cavalcanti da Silva Júnior
Mateus Henrique da Costa
Girleide Tórres Lemos

As aulas com as atividades remotas têm sido discutidas amplamente nos anos seguintes a 2020, principalmente com o agravamento da crise gerada pela pandemia de Covid-19 – doença causada pelo novo Coronavírus (Sars-cov-2), que, a partir de Wuhan, capital da província de Hubei, na China, instaurou-se no mundo inteiro desde o final de 2019. A chegada desse vírus no Brasil levou rapidamente a um contágio inédito, que ocasionou lotação de hospitais e uma crise sanitária sem precedentes.

E, para combater o contágio do novo Coronavírus, o Brasil, na figura do representante da República na época, decretou distanciamento entre as pessoas, mas só no mês de março de 2020 – através de várias políticas de isolamento social –, com atraso e de maneira desorganizada e tardia.

Diante da emergência de mantermo-nos em casa, as atividades de ensino foram suspensas em um primeiro momento, e, com o

passar das semanas e o agravamento da crise sanitária, em maio de 2020 o Ministério da Educação (MEC), através do Parecer CNE/CP n.º 5/2020 (BRASIL, 2020a), estabelece orientações para dar conta da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

As escolas, os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) tiveram que se adequar a um novo meio, uma nova condição de ensino em todos os níveis de educação, a fim de atender as exigências do Parecer (BRASIL, 2020), que não levou em consideração as diferenças sociais e econômicas que existem tanto entre os (as) professores(as) quanto entre os(as) alunos(as). Muitos(as) professores(as) precisaram adequar os métodos de ensino para o formato de atividades remotas e tiveram que utilizar a rede de internet como meio de acessar os(as) alunos(as) nas suas realidades.

Neste capítulo, buscamos trazer um diálogo entre os relatos dos(as) professores(as) sobre as suas experiências com as atividades remotas e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas suas estratégias de ensino. Para tanto, iniciamos o texto com uma descrição do contexto da pandemia e as mudanças impostas às aulas – que se segue a esta introdução. Em seguida apresentamos os relatos dos(as) professores(as) sobre alguns aspectos das suas experiências e finalizamos destacando questões da relação entre professor(a) e aluno(a) em meio às atividades remotas.

O contexto da pandemia do novo Coronavírus e as mudanças impostas às aulas

No contexto da pandemia do novo Coronavírus, a educação brasileira sofreu algumas mudanças em relação ao ano letivo, pois foi

necessário suspender as atividades presenciais e substituí-las por atividades remotas, no intuito de obedecer às orientações para diminuição do contágio. Para tanto, o MEC publicou a Portaria de n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b, p. 1), que regulamentou a adoção do ensino remoto pelas instituições educacionais e considerou:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Com essa Portaria (BRASIL, 2020b), foi necessário que os(as) professores(as) adaptassem suas estratégias de ensino, em vista das mudanças impostas às atividades remotas que visavam garantir a continuidade das aulas. Uma das alternativas adotadas nas estratégias de ensino foi a utilização das TIC como meio de articular uma melhor distribuição e um melhor acompanhamento dos estudos, que, por ora, estavam se dando apenas por meios digitais.

Diante das mudanças nos tempos de pandemia, observamos que os(as) professores(as) foram levados a uma nova forma de pensar suas aulas e seu planejamento didático, com uso de novas metodologias que pudessem ser utilizadas de forma remota e a produção de materiais didáticos para o meio virtual. Essa demanda exigiu um olhar atento às escolhas das estratégias e a como o uso das TIC poderia contribuir para um ambiente remoto que favorecesse preparar os(as) alunos(as) para as novas habilidades:

A escola deve se preparar para trabalhar novas habilidades com os estudantes, a fim de que estes tenham uma visão

crítica em relação a essas informações, bem como saber comparar, sintetizar essas informações ou então se posicionar com argumentos diante de questões polêmicas (RUPPEN-THAL; SANTOS; PRATI, 2011, p. 379).

Em um mundo em que os(as) alunos(as) têm acesso rápido à informação, os(as) professores(as) devem desenvolver habilidades que os(as) levem a ter uma visão crítica sobre as informações que recebem nas diferentes mídias. Entendemos que os(as) alunos(as) e os (as) professores(as) podem se apropriar dessas mídias para uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento crítico-reflexivo.

Nessa perspectiva, o conceito de mídia engloba qualquer meio de comunicação ou veículo utilizado para propagar uma informação, uma mensagem ou um conteúdo. As mídias são meios importantes para garantir o acesso à informação, contudo é sabido que se deve verificar a veracidade das informações publicadas em vista de *fake news* que podem ser disseminadas, principalmente, através de redes sociais e *websites*.

Surgiram também algumas dificuldades na utilização das mídias digitais – como os problemas que os(as) alunos(as) tiveram para acessar equipamentos como computadores, *tablets* e celulares e o difícil acesso à internet. Realidade percebida pela maioria dos(as) estudantes da rede pública do Brasil, pois sabemos que

nem todos os estudantes do país têm acesso a esses recursos. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 154 milhões de estudantes estão sem aulas na América Latina e Caribe. A entidade alerta que a situação poderá se estender, considerando ainda que, diante do cenário de pandemia, há risco de abandono escolar definitivo (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 5).

Assim, considerando a integração dos(as) alunos(as) ao mundo tecnológico, observamos que acessar as TIC também perpassava pelo direito a políticas sociais e públicas que garantissem equipamentos e rede de internet. Contudo, mesmo que haja a inserção de políticas que garantam o acesso à internet, a distribuição será desigual, conforme as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região – o que ainda se agrava quando voltamos nossos olhares para o campo e as periferias das cidades.

O acesso à internet e às ferramentas que ela oferece permitiu que os(as) professores(as) criassem materiais didáticos para uso em suas aulas e os tornassem acessíveis aos(as) alunos(as). Porém, o tipo de material que o(a) professor(a) utiliza em suas aulas deve estar ligado ao objetivo que quer alcançar, ao modelo de ensino que é adotado e à disponibilidade dos(as) alunos(as) para acessarem esse material.

Segundo Melo (2018), o material didático assumiu um papel importante no desenvolvimento das aulas, ao longo de todo o período de restrição da presença dos(as) alunos(as) no ambiente da sala de aula das escolas. Com isso, a escolha por esses materiais exigiu dos(as) professores(as) uma atenção ao uso de estratégias que lançassem mão das mídias e das TIC.

É pertinente refletirmos que a utilização das tecnologias já existia nas práticas docentes antes do período pandêmico, visto que já vinham sendo “[...] pressionadas por todos os lados a trabalharem com parafernália tecnológica que até bem pouco tempo lhes eram estranhas” (SOARES; SANTOS, 2012, p. 313). Pressão essa que foi intensificada com o a urgência das atividades remotas que passaram a ser adotadas ao longo do período de isolamento físico na pandemia. Esse período foi um estopim para acelerar o processo de adaptação de estratégias de ensino.

Relatos de professoras e professor sobre suas experiências com as atividades remotas no período de pandemia

É importante destacar que esses relatos foram colhidos no segundo semestre de 2020 e são fruto de uma pesquisa exploratória que teve caráter qualitativo. Houve a participação de quatro professores(as) que ministravam aulas em escolas públicas e privadas no Agreste de Pernambuco nas seguintes cidades: Passira, Limoeiro, Carpina e Salgadinho. Buscando preservar a identidade de cada professor(a), eles(as) foram identificados(as) no texto da seguinte forma: Professora A, Professora B, Professora C e Professor D.

Para a coleta dos relatos, com o uso do Google Formulário foi aplicado um questionário com dez perguntas que permitiram aos(as) professores(as) responderem livremente, de acordo com suas realidades, a respeito de sua formação acadêmica; sua atuação profissional em relação às áreas de conhecimento em que ministravam aulas; sua rotina de aulas; e suas concepções quanto às aulas remotas.

A análise do questionário foi realizada a partir das respostas dos(as) professores(as), com o intuito de entender como ocorreu o seu planejamento didático e as escolhas pelo uso das mídias e das TIC. Com o exame das respostas, foram identificados os materiais didáticos desenvolvidos e as tecnologias mobilizadas nas estratégias de ensino utilizadas no desenvolvimento das aulas.

O primeiro bloco de perguntas continha três questões sobre a formação e a atuação dos(as) professores(as). As duas primeiras perguntas eram: 1) “Qual a sua formação?” e 2) “Em que nível de educação atua (Infantil, Fundamental I e II ou Ensino Médio)?”.

A Professora A tem formação em Licenciatura em Ciências Biológicas e leciona no Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino na cidade de Passira, PE. A Professora B tem formação

em Licenciatura em Letras e atua do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I na rede particular de ensino na mesma cidade, Passira, PE. A Professora C é formada em Licenciatura em Biologia e leciona nas séries do Ensino Médio na rede estadual de ensino no município de Salgadinho, PE. O Professor D tem formação em Letras-Inglês e é pós-graduado em Língua Portuguesa. Ele atua nas séries do Ensino Fundamental II da rede particular de ensino no município de Carpina, PE, e na rede pública municipal de ensino de Limoeiro, PE, em uma escola rural.

A terceira pergunta desse bloco era: “Você sabe o que são TIC? Na sua formação foi abordado esse assunto em algum momento?” Buscamos saber se, ao longo da experiência profissional ou na formação acadêmica, os(as) professores(as) haviam estudado as mídias ou as TIC – ou se haviam tido alguma experiência com elas. Vejamos a resposta da Professora A:

Não tenho conhecimento abrangente sobre os TICs, sei que envolve a tecnologia. Na minha formação não foi abordado diretamente esse meio, mas foram apresentadas ferramentas para facilitar o processo de ensino aprendizagem: jogos on-line, Powerpoint, confecção de materiais pedagógicos.

A Professora B também falou a esse respeito na sua resposta: “São meios da área da informática. Na minha formação, que eu lembre no momento, não teve nenhuma formação com relação a esse recurso da mídia”.

Em linhas gerais, as respostas indicam que, apesar de algumas professoras citarem os jogos em aplicativos de uso com rede de internet, elas não fizeram uma relação direta com o uso de TIC, como podemos identificar na resposta da Professora B, em que ela afirma não ter conhecimento sobre o tema. No entanto, a Professora

C e o Professor D relatam que conhecem o tema e que tiveram experiências formativas com o uso das TIC, como podemos observar nos relatos a seguir: “Sei sim o que são TIC’s. São as tecnologias da informação e comunicação. Foi um assunto que foi abordado durante a minha formação e atualmente é o que mais se fala por conta da pandemia e das aulas online” (Professora C). O Professor D também mostra seu conhecimento:

Eu sei o que são TICs, na minha formação foi muito abordado esse assunto. Inclusive no momento estou fazendo minha pós-graduação na modalidade EAD, então temos uma cadeira que é voltada para o ensino nessa modalidade. Mas eu já tinha visto na graduação essas novas metodologias de comunicação que possibilitam um melhor diálogo entre aluno e professor. Ela permite esse sócio interacionismo, além de inúmeras portas que elas nos facilitam dentro do processo de ensino.

Observamos nesses relatos uma ênfase nas discussões sobre o uso das TIC tanto em formação continuada, como relata a Professora C, como também na formação inicial, como apontado pelo Professor D – o que nos leva a refletir que é necessário haver nos espaços-tempos de formação o atravessamento das discussões que envolvem as TIC, especialmente após um período em que esses(as) professores(as) tiveram que lidar com a mudança de estratégias – que, até então, não utilizavam TIC. Agora, tinham que incorporar essas tecnologias, em sua maioria desconhecidas dos(as) docentes.

Ao perguntarmos aos(às) professores(as) como eles(as) realizavam sua rotina de aula durante o período de quarentena na pandemia do novo Coronavírus, obtivemos relatos que destacaram o aumento no esforço docente, com uma demanda de trabalho que mais que duplicou, como podemos identificar com o relato das professoras:

A rotina aumentou com relação às aulas presenciais. Porque tem que dar uma atenção às crianças pelo WhatsApp. Porque nós estamos utilizando o aplicativo. A gente prepara os vídeos, envia, colocamos as atividades impressas que os pais vão buscar durante a segunda-feira, vai buscar a atividade da semana, e a cada dia nós estamos explicando as atividades decorrentes às disciplinas. É muito complicado com relação às aulas on-line porque é praticamente o dia todo (Professora B).

A rotina está muito corrida, pois são muitas coisas a fazer. É aula online, tirar dúvida de aluno, aula do Educa-PE, é aluno que não faz atividade. Então a rotina está muito corrida, essas aulas remotas, a gente trabalha mais do que quando estamos em sala de aula (Professora C).

Essas falas indicam que a rotina dos(as) professores(as) sofreu mudanças em relação à rotina anterior, de aulas presenciais nas escolas. Isso fica claro no relato das professoras, que narraram a demanda por um atendimento disponível durante grande período aos(às) alunos(as) com dúvidas, o que tornou a rotina cansativa e difícil. Isso traz indicativos de que não houve um cuidado com a sobrecarga de trabalhos dos(as) professores(as), que também estavam passando por um período difícil de pandemia. Reconhecemos que, embora houvesse uma urgência na continuação das demandas da educação escolarizada, não houve nenhuma preparação ou acompanhamento dos(as) professores(as) como ação efetiva.

Com a justificativa de que “devíamos continuar”, forçou-se uma situação quase a “toque de caixa”: continuar sem nenhuma rede de apoio àqueles e àquelas que, em suas casas, também viviam uma pandemia. Além disso, da mesma forma que os alunos podiam não ter acesso à internet – que se revela um serviço de necessidade cada

vez mais básica –, esse acesso também não era garantido aos(às) professores(as).

Observando o relato da Professora A, também notamos que houve uma consequente mudança na prática docente, o que fez com que os(as) professores(as) adotassem novos e diferentes caminhos para continuar ensinando. A Professora A relata sua prática docente:

Busco preparar as atividades da semana na segunda-feira. Seleciono as videoaulas, atividades e jogos. Como não estamos tendo aulas presenciais esse material é enviado por uma rede social da escola. Na segunda-feira, dia que não tenho aulas, preparo todo o material que será utilizado. Seleciono videoaulas no Youtube com os conteúdos programados para a semana, e elaboro alguns exercícios em um documento Word para enviar para os alunos.

Como se dava a seleção dessas videoaulas? Será que ela produzia suas próprias videoaulas? Ficaram perguntas desse relato. Embora a professora não deixe explícito nos seus escritos como se dava a escolha dessas videoaulas, há aqui um destaque para a utilização de uma estratégia de ensino que muito foi empregada ao longo das atividades remotas. De um modo geral, ao analisarmos a fala desses(as) professores(as), percebemos toda essa mudança nas suas práticas cotidianas, independentemente da área de ensino ou do nível de estudo em que eles(as) estão atuando.

É inegável que cada professor(a) foi forçado(a) a agir na urgência da situação, contudo destacamos, com base nesses relatos, que houve um exercício vigilante por parte de cada professor(a) ao longo das suas aulas, como foi narrado nas respostas à pergunta: Como você está preparando as suas aulas durante a pandemia? A Professora C descreveu essa preparação da seguinte maneira:

A preparação das aulas está seguindo o planejamento bimestral da escola. Estamos trabalhando os mesmos conteúdos da sala de aula. O trabalho está sendo mais lento do que quando estamos em sala de aula, pois o distanciamento com o aluno é maior. Eu estou procurando de diversas formas trabalhar o mesmo conteúdo para que o aluno possa compreender melhor.

Identificamos aqui um certo cuidado na manutenção de um planejamento bimestral da escola, mas o bimestre não é mais aquele pensado, outras demandas atravessaram as prioridades, especialmente quando atentamos para as realidades dos(as) alunos(as) que não têm sequer equipamento para acompanhar remotamente as atividades. O planejamento “[...] tem a difícil função de organizar a ação sem ferir a liberdade e a riqueza dos participantes de um grupo” (GANDIN, 2014, p. 14). Logo, embora haja uma proposta de organização que precedeu o período de pandemia, ela não deverá ser tomada como única referência diante das demandas que atravessam o cotidiano das aulas.

Identificamos que muitas demandas presentes nas atividades cotidianas de ensino giraram em torno da necessidade de acompanhamento dos processos de aprendizagens dos(as) alunos(as) pelos(as) professores(as), já que as docentes – ou o docente – foram lançando mão do que era possível, como podemos observar nos relatos a seguir:

Eu estou gravando vídeos, sempre curtos, de quatro a cinco minutos para explicar os conteúdos. Com relação às dúvidas explico por áudio e vídeo, e as atividades propostas. Sempre estou buscando meios mais voltados à realidade on-line. Porque são totalmente diferentes as aulas presenciais das aulas on-line (Professora B).

Faço vídeo aulas e depois lanço essas vídeo aulas no YouTube, e jogo o link no *Google Classroom*. É a plataforma que a escola está utilizando. Nessa plataforma eu também crio umas enquetes. Eu também utilizo sites que oferecem atividades para os alunos fazerem online. Os alunos podem fazer as atividades e me enviar por e-mail, então é uma forma de acompanhar o andamento deles (Professor D).

Nos processos de aprendizagem, os recursos mobilizados para dar conta de atender as dúvidas dos(as) alunos(as) foram os que estavam ao alcance das professoras. Nesse relato, destacamos as possibilidades de uso de TIC, como a sala virtual no *Google Classroom*. No entanto, devemos considerar que para muitos(as) alunos(as) faltava acesso ora a equipamentos, ora à rede de internet, o que dificultava o acompanhamento dos(as) professores(as).

Fazemos, também, um destaque para as diferenças que envolvem as atividades remotas e como elas requerem uma atenção ao uso de informações que ocupam o mundo *online* ou a cibercultura¹. Com os relatos, percebemos que os(as) professores(as) tiveram de refletir sobre a desigualdade que permeia o acesso dos(as) alunos(as) às TIC e como as estratégias de ensino deveriam atender a essa demanda. Além disso, os(as) docentes também precisaram mobilizar estratégias interativas e atrativas no ambiente digital, de modo que atendessem aos interesses formativos. Seguindo nessa lógica,

ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e

1 Estamos entendendo a cibercultura como “a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais” (SANTOS, 2009), cientes de que ela vem promovendo novos espaços de educação, como os ambientes virtuais de aprendizagem, além de novas maneiras de socialização e ensino-aprendizagem.

propor atividades, disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias digitais e linguagens, ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações, provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno (ALMEIDA, 2003, p. 334).

As causas para essas diferenças têm diversas origens e vão desde os recursos que o(a) professor(a) utilizou para o ensino em atividades remotas e os recursos que as escolas disponibilizam para a realização dessas aulas até a formação que os professores possuem, ou simplesmente o tempo de que cada um dispõe para assistir as turmas. Considerando que muitos(as) professores(as) trabalham em um número grande de turmas e ficam impossibilitados de fazer acompanhamento individual, as implicações disso podem ser percebidas no desenvolvimento do processo de aprendizagem.

No que diz respeito às estratégias de ensino que se utilizavam de mídia ou TIC mobilizadas pelos(as) professores(as), identificamos que, em sua maioria, foram associadas ao uso da sala virtual do *Google Classroom* e das redes sociais. No entanto, esses recursos eram associados ao envio de atividades e material de apoio didático como videoaulas, textos e livros. A Professora A, quando perguntada sobre os recursos, afirma que utiliza: “livro didático, textos, vídeos, jogos e internet. O envio do material é realizado por uma rede social”. Seguindo nessa mesma direção, a Professora B apontou:

Os materiais que estou utilizando são os livros didáticos, para acompanhar os conteúdos, a internet para encontrar algumas

atividades para imprimir e enviar, e o aplicativo do WhatsApp por onde envio para os alunos os vídeos e tiro as dúvidas.

É importante destacar que as atividades remotas foram adotadas dentro da obrigatoriedade do distanciamento social, por isso, há de ser considerado que não se tratava da modalidade Educação a Distância (EAD). No entanto, em muitas situações, foi nas experiências dessa modalidade que muitos(as) professores(as) buscaram respostas para lidar com a complexidade presente nas escolhas dos recursos didáticos para as aulas remotas.

A exploração desses recursos “[...] não dá conta da complexidade dos processos educacionais, cujas atividades se desenvolvem com o uso desses materiais de suporte e, sobretudo, com a interação entre os alunos e entre estes e os formadores” (ALMEIDA, 2003, p. 331) – diferentemente do cenário de mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto, já que as atividades na modalidade EAD possuem uma proposta própria para a condução do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o ensino remoto possuiu a demanda de suprir uma situação de emergência, articulada ao fato de não podermos estar no mesmo espaço físico. Assim, entende-se que os(as) professores(as) buscavam adequar suas propostas de aulas às diferentes realidades, enfrentando inúmeras dificuldades. Dentre estas, foram destacadas aquelas relativas ao contexto econômico dos(as) alunos(as), como relata a Professora C:

As dificuldades foram mais no início de se aperfeiçoar com a rotina e de trabalhar a distância. A gente não teve nenhum tipo de contato com esse tipo de trabalho ainda. Então foi bem difícil para a gente se adequar. Agora não estou tendo muita dificuldade em relação ao trabalho. A dificuldade que estou sentindo agora é de contato com os alunos e de retorno de atividades.

Os alunos da escola que trabalho são bem carentes e eles não têm direito a um smartphone, uma internet em casa, muitos utilizam um celular do pai ou do parente. Muitas vezes só tem acesso ao celular à noite pois os pais trabalham. E durante a noite eles ficam querendo tirar dúvidas para fazer as atividades. A maior dificuldade é esta.

Como já observado anteriormente, a pandemia escancarou a desigualdade social que marca o acesso de muitos(as) alunos(as) a diferentes bens de serviço, percebida também nos relatos desses professores das quatro cidades do Agreste Pernambucano. Nesses, há uma aproximação com o que discutem Santos Júnior e Monteiro (2020) quando tratam da desigualdade social associada à falta de políticas públicas. Como vimos, a falta de políticas que garantissem minimamente equipamento e acesso à internet deixou muitos(as) alunos(as) sem acesso às aulas e aos materiais que foram disponibilizados pelos(as) professores(as).

Essa falta de políticas foi mais expressiva para os(as) alunos(as) de escolas do campo, onde poucos(as) tinham acesso à internet de qualidade e a um aparelho de suporte para as aulas remotas. Dessa forma, o contato com os(as) professores(as) não acontecia, o que acarretava prejuízos para os(as) alunos(as), que não conseguiam ter minimamente um acompanhamento nas atividades remotas.

Outra dificuldade apontada pelos(as) professores(as) foi sobre o uso dos equipamentos como computador e celular, especialmente com relação ao acesso à internet; e a utilização dos aplicativos de gravação de vídeos, como podemos observar nos relatos a seguir:

Dificuldade de abranger todos os estudantes, uma vez que muitos não têm acesso ou acesso limitado à internet. Alguns estudantes não estão aceitando bem o novo método de ensino,

e apresentam maiores dificuldades em compreender os conteúdos e consequentemente em responder os exercícios propostos (Professora A).

A maior dificuldade está sendo os recursos que usamos. Porque utilizamos o celular, as vezes o celular trava. Às vezes passamos as aulas para o computador, meu computador recentemente deu problema, aí a maior dificuldade são os recursos que a gente utiliza. E principalmente na questão da edição dos vídeos, que tem que editar para estar enviando (Professora B).

Os(as) professores(as) também não tinham acesso à internet – como destacamos aqui, a condição em que vivem alguns professores dificulta o acesso a um bem de serviço como esse. No entanto, o relato da Professora A mostra que o acesso limitado à internet compromete a utilização de algumas plataformas, bem como restringe a utilização de estratégias de ensino que venham a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Continuando, a Professora B relata a sua dificuldade com o uso dos equipamentos e dos aplicativos para gravar suas aulas. É preciso uma familiarização com os programas de edição de vídeo para montar a videoaula. No entanto, quando perguntado aos(as) professores(as) sobre as formações continuadas que estavam acessando, eles(as) relataram que não tinham familiaridade com os *software* de edição e produção de materiais didáticos.

Também ganhou destaque nos relatos dos(as) professores(as) a dificuldade com o tempo de trabalho ou, melhor dizendo, com o aumento do esforço docente:

Estou tendo muita dificuldade. Mas a maior dificuldade é organizar o tempo. Pois me falta tempo para gravar as aulas. A

dificuldade é estabelecer um horário para gravar as aulas e que não fique tão cansativo. Pois são, três escolas, muitas séries, e eu preciso dar uma devolutiva para a escola e para os pais sobre o andamento dos alunos (Professor D).

A organização do tempo relatada pelo Professor D evidencia como continuou sendo desconsiderado o esforço docente no planejamento de aulas, como não foi considerado que preparar o material – fosse ele vídeo ou textos – implicava mais tempo de trabalho para os professores. O relato trouxe novamente para o debate a urgência de discutirmos as demandas da prática docente que envolvem, entre outros aspectos, o planejamento didático, que é um conjunto de práticas visando oportunizar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (GANDIN, 2014).

O tempo curricular é dedicado “à organização e materialização do currículo nas escolas, é através dele que se faz a transmissão-assimilação, ampliação e apropriação dos conteúdos de aprendizagem” (LEMONS, 2019, p. 155). Nessa organização, o ato de planejar diz da intencionalidade que orienta as práticas curriculares, uma vez que o planejamento é um meio de programação e organização das ações da escola e das atividades didático-pedagógicas dos(as) professores(as).

Em meio às dificuldades relatadas, observamos que o tempo de trabalho foi uma das maiores queixas das professoras e do professor, com destaque para o tempo gasto no planejamento das estratégias de ensino, que deveriam ser adequadas às atividades remotas. Buscamos comparar essas dificuldades àquelas vividas nas aulas presenciais e saber quais diferenças os(as) docentes destacavam em relação às atividades remotas, como apresentamos a seguir.

A relação entre professor(a) e aluno(a) nas atividades remotas: alguns destaques a partir dos relatos dos(as) professores(as)

Inicialmente perguntamos aos(as) professores(as): comparando as aulas presenciais à realidade das atividades remotas na pandemia, o que você destacaria? Cada professora, e o professor, usou esse espaço para trazer elementos pertinentes aos debates sobre o processo de ensino-aprendizagem – que não se restringem apenas ao período pandêmico, já existiam antes e foram se intensificando com as atividades remotas –, especialmente no que se refere à relação entre professor(a) e aluno(a):

A aula presencial sempre! Nada substitui o professor na sala de aula, o olho no olho, aquela troca e aquela comunicação, que é construída na arena discursiva que é a sala de aula, e as trocas, as ideias, as dúvidas que ali são colocadas. Em contrapartida eu estou vendo, na verdade valorizando mais, essa modalidade de ensino a distância (Professor D).

“O olho no olho, aquela troca e aquela comunicação”. Essa fala nos representou, e externalizarmos como também nos sentimos em relação à falta do convívio cotidiano nas escolas. Buscamos, através das telas, ir construindo nossas arenas discursivas por outros meios, outras estratégias, a fim de estabelecer uma comunicação que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como afirmou a Professora A, “presencialmente é possível acompanhar mais ativamente, tirar as dúvidas rapidamente, incentivar, exigir”.

Um acompanhar que nos auxilia a identificar como vêm acontecendo as aprendizagens – e nesse aprendizado contínuo temos a possibilidade de agir durante as aulas. Contudo, ainda que em algumas situações tivéssemos o envolvimento de alunos(as) nas atividades remotas, muitos(as) não participavam. Como também destacou

a Professora A: “Muitos estudantes, nesse momento [referiu-se ao período de isolamento físico], estão passando por necessidades básicas, onde muitas vezes não tem tempo disponível para os estudos”.

Entre essas necessidades básicas estava a falta de alimento, visto que muitos(as) alunos(as) não tinham sequer a garantia das três refeições diárias. É difícil reconhecermos que o Brasil também passou por um agravamento das condições de vida da população no período da pandemia, quando tivemos, depois de muitos anos, a volta do país ao mapa da fome (GUEDES, 2022). Não bastasse a pandemia, cujo número de mortes era alarmante, a falta do que comer era mais uma dificuldade enfrentada na casa de muitos. Em casa, muitos(as) alunos(as) tentavam dar continuidade aos estudos com as aulas remotas. Aulas diferentes, em tempos bem difíceis, como podemos observar nos relatos a seguir:

É totalmente diferente. A gente sabe que nunca vai ser igual. Vai ter algumas divergências, diferenças. Por mais que seja difícil a questão da aprendizagem porque é totalmente diferente a gente perto do aluno, a gente chega junto, se ele tiver com dúvida a gente vai explicar de uma forma mais simples. Então essa questão da proximidade com o aluno a gente não tem. Apesar que utilizamos de uma forma mais acessível possível para a compreensão de um determinado assunto, de uma forma mais simples para que eles possam assimilar. Mesmo assim eu percebo muita dificuldade em questão de aprender. Se fosse presencial com certeza seria diferente o ensino (Professora B).

Não consigo nem comparar as duas situações. Na sala de aula em contato com o alunado, ali tendo aquele contato professor-aluno. Por mais que falte os alunos, que geralmente faltam um ou dois, a gente pode atender às dúvidas, eles estão mais abertos a perguntar, a explicação do professor é totalmente diferente de uma aula online. E nem todos os alunos

estão participando das aulas online, então não tem como atender a todos (Professora C).

Concordamos que é, sim, diferente. Principalmente por acreditarmos que, minimamente, na escola, pelo menos uma das questões que afetavam os alunos poderia ser amenizada: a falta do que comer, pois, com as refeições que lá recebem, os(as) alunos(as) poderiam ter sua fome saciada por um período do dia. É sabido que, embora a escola seja o lugar da garantia do direito à educação escolarizada – como garante a Constituição Federal brasileira de 1988 –, esse espaço, sobretudo de aprendizagens e convivências, é atravessado pelas diferentes demandas da sociedade.

Os dois relatos que viemos de reproduzir retomam a importância do estar junto, olho no olho com os(as) alunos(as), como uma condição mais apropriada para o processo de ensino-aprendizagem. As professoras e o professor que contribuíram com este estudo foram expressão do quanto esses profissionais foram resilientes, o quanto buscaram se adaptar diante dos momentos de adversidades. O quanto demonstram que ser professora e professor implica estar envolvido(a) com as realidades sociais, políticas e culturais que atravessam a sua prática docente, e que essa prática não é neutra. Por isso, concordamos com Paulo Freire, quando ele afirma:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (FREIRE, 1996, p. 39).

As escolhas que as professoras e o professor relataram e descreveram contaram um pouco como elas e ele conseguiram tomar

decisões, diante das suas possibilidades, em meio a uma pandemia. E, a partir desses relatos, tivemos a oportunidade de construir algumas aprendizagens que, acreditamos, podem ser levadas para a vida.

Algumas aprendizagens e outros encaminhamentos

Buscamos dialogar com os relatos dos(as) professores(as), na tentativa de registrar nossas percepções em relação às vivências com as atividades remotas construídas na pandemia do novo Coronavírus. Nesse processo, tivemos a oportunidade de provocar a reflexão sobre algumas demandas, como: a utilização das TIC como uma possibilidade nas estratégias de ensino; e a atenção à carga-horária dos(as) professores(as) com as atividades remotas, ligando novamente o alerta para o esforço docente. Vimos também como, na pandemia, com o distanciamento social, foi destacada a importância da relação entre professor(a) e aluno(a) no processo de ensino-aprendizagem.

Tivemos ainda mais certeza de que é fundamental compreendermos que o(a) professor(a) é um ser humano e, como tal, “pode ser sujeito ou objeto da história” (LUCKESI, 2014, p. 27) – sendo assim, ele(a) não será um mero executor de tarefas. As professoras e os professores, ainda mais no período pandêmico, atuaram como sujeitos críticos e reflexivos e desenvolveram, diante do que podiam, atividades remotas e um espaço-tempo de estudos, que favoreceram o processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar, deixamos um trecho da linda canção de Caetano Veloso, *O quereres*.

Onde queres revólver, sou coqueiro
E onde queres dinheiro, sou paixão
Onde queres descanso, sou desejo
E onde sou só desejo, queres não

E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alto, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplidão.
(O QUERERES, 1984)

Ela representa nosso registro: o amor venceu e sempre vencerá o ódio. Onde quiseram armas, hoje temos livros, escolas e professores(as) comprometidos(as) com a educação deste país.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Educação e distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n.º 5, de 28 de abril de 2020*. Reorganiza o Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC/CNE, 2020a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GUEDES, A. Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos. *Senado Notícias*. Brasília: Agência Senado, 14 out. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>. Acesso em: 3 jul. 2023.

LEMONS, G. T. *Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo* – Caruaru. 2019, 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-34.

MELO, B. J. A. Produção de materiais didáticos digitais para ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. p. 1-6. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/32>. Acesso em: 6 abr. 2023.

O QUERERES. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: VELÔ. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: Philips, 1984.

RUPPENTHAL, R.; SANTOS, T. L.; PRATI, T. V. A utilização de mídias e TICS nas aulas de Biologia: como explorá-las. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 377-390, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.18163>.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. *Actas [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 5658-5671. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SANTOS JÚNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Encantar*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>.

SILVA, S. M. O. C.; GOMES, F. C. Tecnologias e mídias digitais no contexto escolar: uma análise sobre a percepção dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 31225-31239. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47910863-Tecnologias-e-midias-digitais-no-contexto-escolar-uma-analise-sobre-a-percepcao-dos-professores.html>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SOARES, C.; SANTOS, E. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 308-330.

Sobre as organizadoras e os(as) autores(as)

Organizadoras e autoras

Iranete Maria da Silva Lima

Doutora em Matemática e Informática, desde 2006, pela *Université Joseph Fourier* em Grenoble - França, com pós-doutorado em Didática da Matemática pelo *Institut Français de Éducation, École Normale Supérieure de Lyon*; e em Educação, com ênfase em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi professora da matemática da Rede pública estadual de ensino em Pernambuco. Atualmente, é professora titular e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e ensina metodologia do ensino da matemática na Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste; professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) e professora permanente do Programa em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec). Orienta pesquisas de mestrado e doutorado nos dois programas. Coordena o Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupefec), o Laboratório de ensino de Matemática (LEM) e o Programa Escola da Terra na UFPE. É representante titular da UFPE no Comitê de

Educação do Campo de Pernambuco (Cpec) e integra a Comissão Executiva do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec). É membro do GT-7 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Sbem). Lidera o Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (Gpenape) e é pesquisadora do Grupo Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (Gpemce), ambos na UFPE. Desenvolve pesquisas também no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) da UFPA. Pesquisa sobre a Didática da Matemática, a Educação Matemática Crítica e a Educação do Campo, tendo como foco principal a formação de professoras e professores que ensinam matemática.

E-mail: iranete.lima@ufpe.br

Aldinete Silvino de Lima

Doutora em Educação Matemática e Tecnológica, com pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi professora do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atualmente é professora adjunta do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, na Unidade Acadêmica de Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e atua como colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) da UFRB. Desenvolve pesquisas sobre Educação do Campo, Ensino de Matemática, Educação Matemática Crítica e formação de professores de Matemática. É vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Diversidade (Geped/UFRB), pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (Gpenape/

UFPE) e do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo (Gpemce/UFPE).

E-mail: aldinete.silvino@professor.ufcg.edu.br

Michele Guerreiro Ferreira

Doutora em Educação (2018) e Mestra em Educação Contemporânea (2013) pela UFPE. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Educação do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (DED/CCAUE/UEPB) e faz parte do PPGDH/UEPB. Associada da ABPN e da Associação Latino-Americana de Sociologia (Alas); Integrante do Nupefec do CAA/UFPE e do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, também do CAA/UFPE. Integra a equipe editorial da Revista Interterritórios, do PPGEduC do CAA/UFPE. Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: Educação das Relações Étnico-Raciais; Política, Práticas e Práxis Curriculares; Política Educacional; Educação do Campo; Estudos Pós-Coloniais; Pensamento Decolonial e Interculturalidade.

E-mail: mguerreirof@hotmail.com

Autores e autoras

Antonio Henrique Cardoso do Nascimento

Doutor em Engenharia Agrícola (2014), Mestre em Engenharia Agrícola (2010), Especialista em Geoprocessamento e Georreferenciamento de Imóveis (2018) e graduado em Engenharia Agrônoma (2008). Professor Adjunto IV da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) – Unidade Acadêmica de Serra Talhada (Uast). Tem

experiência nas áreas de Avaliação de Imóveis Rurais e Urbanos, Topografia, Mecanização e Implementos Agropecuários, Irrigação e Drenagem, Educação no Campo, Reuso de água na agricultura.

E-mail: tonyagronomia@gmail.com

Celi Nelza Zulke Taffarel

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – (1993), com pós-doutorado pela Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE – (Gestões 1987-1989 e 1989-1991); ex-secretária geral do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – 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 do Esporte e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

E-mail: celi.taffarel@gmail.com

Erika Suruagy Assis de Figueiredo

Doutora em Educação pela UFBA (2013). Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF – (2008) e graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco – UPE – (2003). Atualmente é professora da UFRPE, ministrando

as disciplinas de Educação Física e Políticas Públicas e Estágio Supervisionado II. Pesquisadora da rede Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel). Coordenou o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRPE (2013-2015). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docente – Pibid área de Educação Física (2011-2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física Escolar, e atua principalmente nos seguintes temas: Política Pública, Educação, Formação de professores e Universidade.

E-mail: erika.suruagy@ufrpe.br

Girleide Tôrres Lemos

Doutora e Mestra em Educação pela UFPE. Possui Graduação em Pedagogia também pela UFPE. Atualmente é professora adjunta no Campus Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) no Núcleo de Formação Docente, Curso Química-Licenciatura. Integra a Comissão Própria de Avaliação da UFPE. Participa do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (Nupec). Participa do Gpenape. Tem estudos sobre os saberes dos povos camponeses e práticas curriculares e vem desenvolvendo estudos sobre a formação inicial e continuada de professores de química, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Curriculares de Formação de Professores e Cotidiano de Escolas do Campo.

E-mail: girleidetorres@gmail.com

Idalina Souza Mascarenhas Borghi

Doutora e Mestra em Educação pela UFBA, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Olga Metting. Atualmente é professora

adjunta III da UFRB. Coordenou o curso de Pedagogia com ênfase em Educação do Campo da UFRB, *Campus* Feira de Santana; é professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, coordenou Mestrado no PPGECD, onde atua como professora permanente. É líder do Geped e desenvolve estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Tem experiência na área de Educação e atua principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Juventudes. *E-mail*: ismborghi@ufrb.edu.br

Isaias da Silva

Doutor em Educação Contemporânea, PPGEduC-UFPE/CAA. Especialista em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas pela UPE. Graduado em Pedagogia pela UFPE/CAA. Professor do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Facol (Unifacol). Professor da rede municipal de Vitória de Santo Antão, PE (atuando como Supervisor Escolar na Secretaria Municipal de Educação e Coordenador do Núcleo de Formação Continuada e Supervisão Escolar). Integrante dos grupos de pesquisas: a) Estudos Pós-Decoloniais e Teorias da Complexidade em Educação; b) Gpenape; e c) Nupefec/UFPE.

E-mail: isaiaasilva-@hotmail.com

Janssen Felipe Silva

Doutor e mestre em Educação pela UFPE. Professor Associado do IV do CAA da UFPE nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e

Intercultural Indígena. Professor Permanente do PPGEduc do CAA. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). Membro do Nupefec do CAA. Pesquisador dos Grupos de Pesquisa: a) Ensino-Aprendizagem e Processos Educativos; b) Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infoinclusão Docente (Gpeinfo); c) Formação de Professor e Profissionalização Docente. Coordenador do Grupo de pesquisa: Estudos Pós-Decoloniais e Teorias da Complexidade em Educação da UFPE.
E-mail: janssenfelipe@hotmail.com

José Maria de Barros Júnior

Mestre pelo PPGEduc pela UFPE/CAA. Graduado em Pedagogia pela UFRPE – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG). Participa como membro do Gpemce da UFPE, liderado pelo Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira Monteiro; do Nupefec da UFPE/CAA, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Iranete Maria da Silva Lima; e do Gpenape, liderado também pela Prof.^a Dr.^a Iranete Maria da Silva Lima. Tem interesse por temáticas voltadas à Agroecologia, Educação do Campo, Educação Ambiental, Políticas Ambientais e Programação.
E-mail: junior.barros.3000@hotmail.com

Maria Helena Ramos de Souza Carvalho

Mestra pelo PPGEduc da UFPE/CAA. Graduada em Pedagogia pela UFPE/CAA. Atualmente é professora da Educação Infantil no município de Toritama, Pernambuco. Membro do Nupefec, do Núcleo de Estudos Agroecológicos do Agreste de Pernambuco

(Neaspe) e do Gpenape. Pesquisa sobre os seguintes temas: Educação Matemática, Educação do Campo e Agroecologia.

E-mail: mariahelena.souza@ufpe.br

Maricleide Pereira de Lima Mendes

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA e pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – (2018). Mestra em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela UFBA e pela UEFS (2011). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade Estadual da Bahia – Uneb – (2002). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Química pela UFBA (1998). Atuou como professora do Ensino Médio pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Atualmente é professora adjunta da UFRB do Cetens, onde desenvolve atividades como docente, de pesquisa e extensão. É professora do Mestrado no PPGECID. É membro do Grupo de Pesquisa em Ciências Tecnologia e Ensino de Química (Citeq) da UFRB e do Geped/UFRB. Trabalha com a linha de pesquisa Ensino de Ciências/Química, Formação de Professor, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

E-mail: maricleide.mendes@ufrb.edu.br

Mateus Henrique da Costa

Mestre em Educação em Ciências e Matemática na UFPE. Pós-graduando nas especializações em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; e Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade

Federal do Piauí (UFPI). Possui graduação em Química-Licenciatura (UFPE). Participa do Gpenape. Atualmente tem se dedicado aos seguintes temas: Políticas Curriculares de Formação de Professores(as) de Química, Teoria do Discurso e Gênero e Sexualidade.
E-mail: mateus.hcosta@ufpe.br

Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes

Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE e pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (1999) e graduado em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa) pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1998). Educador popular, membro do Nupefec, sócio do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa, membro do grupo de pesquisa Transculturalismo Crítico da UFRPE. Atua como pesquisador e formador de professores, principalmente nos seguintes temas: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Direitos Humanos, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas, Letramento e Educação do Campo.
E-mail: rigoarantes@yahoo.com.br

Valdeni Venceslau Bevenuto

Mestre em Letras (2019). Especialista em Língua, Linguística e Literatura (2014). Graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa (2013). Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Atua como educador da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e professor da rede pública. É membro do Nupefec do CAA da

UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa Agroecologia e Agricultura Familiar Sustentável da UFRPE e do Grupo de Estudos Linguística Ecológica da Universidade de Brasília (UNB).

E-mail: venceslaubevenuto@gmail.com

Vladimir Cavalcanti da Silva Júnior

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFPE. Graduado em Licenciatura em Química pela UFPE; Integrante do Gpenape da UFPE, desenvolvendo a linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Avaliação Educacional. É integrante do Núcleo de Investigação, Desenvolvimento e Estudo de jogos no Ensino (Nideje), atuando na linha de pesquisa Jogos Didáticos para o Ensino de Ciências e Matemática: Metodologias Inovadoras. Também faz parte do Laboratório de Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas (Lelin), atuando na linha de pesquisa Gênero Textual, Texto e Discurso e Literatura, Oraliteratura e Estudos Culturais.

E-mail: vladimir97junior@gmail.com

Walter Santos Evangelista Júnior

Doutor em Entomologia (2007). Mestre em Fitossanidade com ênfase em Entomologia Agrícola (2003). Graduado em Engenharia Agrônoma (2001). Atualmente é professor adjunto da UFRPE, lotado no DED, Área IV (Extensão Rural), Membro do Núcleo de Agroecologia e Campesinato (NAC). Membro Titular da Comissão de Extensão do Departamento de Educação. Membro Titular do

Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Bacharelado em
Agronomia e Agroecologia.

E-mail: wevangelistajr@hotmail.com

Título Entrelaces da Educação do Campo

Organização Iranete Maria da Silva Lima
Aldinete Silvino de Lima
Michele Guerreiro Ferreira

Formato *E-book* (PDF)

Tipografia Verdigris MVB Pro Text (texto), MIC 32 New Rounded (títulos)

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br