



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE - CAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA

JANINI PAULA DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS
PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO
DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE

Caruaru, 2017

JANINI PAULA DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Silva Cunha

Caruaru, 2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

S586e Silva, Janini Paula da.
Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. / Janini Paula da Silva. – 2017.
296f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Kátia Silva Cunha.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Educação rural (Pernambuco). 2. Análise do discurso (Pernambuco). 3. Professores – Formação (Pernambuco). 4. Escolas rurais (Pernambuco). I. Cunha, Kátia Silva (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-202)

JANINI PAULA DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A
FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 21/ 06/ 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kátia Silva Cunha – Orientadora

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA

Prof^o. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira – Examinador Interno

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAA

Prof^a. Dr^a. Gleyds Silva Domingues – Examinadora Externa

Faculdade Batista do Paraná - FABAPAR

Prof^a. Dr^a. Alice Ribeiro Casimiro Lopes – Examinadora Externa

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Dedico este trabalho a todos os atores sociais que lutam por uma Educação do Campo de qualidade – em especial os que colaboraram com nossa pesquisa –, e que se mantêm firmes na luta, mesmo enfrentando dificuldades e adversidades, seguem em frente insistindo, persistindo, resistindo sempre esperançosos.

MUDANÇAS

O tempo te pôs na cabeça e
ensinou três coisas.

Primeiro:

Você pode crer em mudanças
quando duvidar de tudo, quando
procurar a luz dentro das pilhas,
o caroço nas pedras, a causa
das coisas, seu sangue bruto.

Segundo:

Você não pode
mudar o mundo conforme o coração.

Tua pressa não apressa a História.

Melhor que teu heroísmo,
tua disciplina na multidão.

Terceiro:

É preciso
trabalhar todo dia, toda madrugada,
para mudar um pedaço de horta,
uma paisagem, um homem.
Mas mudam, essa é a verdade.

(Domingos Pellegrini Jr.)

Caminhar sozinho(a) é quase não sair do lugar. Por isso, agradeço a Deus tantas pessoas abençoadas que colocou ao meu lado nesta caminhada e me ajudaram chegar tão longe – família, amigos, amores, colegas de trabalho e estudo, professores, orientadora -, agradeço a todos(as) por me permitirem usufruir tão boas companhias e de tantos aprendizados, por mais ou por menos tempo,

minha gratidão...

RESUMO

O presente trabalho se propôs olhar a Educação do Campo a partir das articulações discursivas que envolvem a constituição histórica desse movimento, bem como, os documentos legais que a normatizam, em especial por meio do Programa Escola da Terra (no Estado de Pernambuco), instituído pela Portaria nº 579/2013. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a política de formação docente para educadores do campo implementada no curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo – Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. Para tanto, fez-se necessário: a) buscar na constituição histórica do movimento, as articulações discursivas que se desenvolvem nas arenas de disputa para o atendimento de suas demandas; b) analisar os documentos legais que normatizam a Educação do Campo no Brasil; c) Discutir a partir da Portaria nº 579/2013 se sua efetivação prática responde com qualidade ao que versa sua base legal; e d) identificar por meio dos discursos dos cursistas do Programa Escola da Terra/PE se essa política pública tem contribuído para melhoria de suas práticas e ao atendimento das demandas educacionais do campo. Esta pesquisa nos permitiu fazer uso do discurso enquanto categoria de análise, por entender que as políticas públicas são constituídas de discursos desde seu contexto inicial, onde diferentes forças influenciam sua formulação por meio das formações discursivas que se articulam para adquirir vez e voz na elaboração das agendas políticas. Este estudo parte de uma perspectiva pós-estruturalista, à medida que, intenciona distanciar suas análises e tecer críticas a pretensões científicas que carregam em seu íntimo visões fechadas e essencialistas de mundo e das relações sociais. Para tanto, utilizamos a Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2011; 2013) como aporte teórico e instrumento de análises, por entender a Educação do Campo como um significante vazio, não por ausência ou inexistência de significados, mas por conseguir articular elementos diferenciais do espaço social e político, tornando-se condição indispensável à constituição de um novo discurso, que se pretende hegemônico, em relação à Educação do Campo no Brasil.

Palavras-chave: Educação do campo. Teoria do discurso. Políticas públicas. Formação docente. Escola da terra.

ABSTRACT

This paper comprehends Country Education from the discursive articulation that involves the historical constitution of this movement, as well as the legal documents that structure it. More specifically, we analyze the Earth School Program (in the state of Pernambuco), instituted by the Bill nº579/2013. This research intends to analyze the teacher formation policy for country-based educators, implemented in the course of enhancement in Country Education – Earth School Program/PE, in the Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. For such purpose, we: a) look into the historical constitution of the movement for the discursive articulations that have developed in the arenas of dispute for its demands; b) analyze the legal documents that structure Country Education in Brazil; c) discuss the program's results, compared to its legal objectives; d) identify through the discourses of the Program's undertakers if this policy has contributed to the improvement of their teaching practices, and attended their demands. This research allowed us to use discourse as an analytical category, understanding that policies are made of discourses since their initial context, where different forces influence their formulation through discursive formations that articulate to have a say in their elaboration. This study departs from a post-structuralist approach, whence it intends to distance the analysis and to criticize scientific pretensions that carry within themselves closed and essentialist views of the world and social relations. For such, Discourse Theory was used in Laclau and Mouffe (2015), and Laclau's (2011-2013) perspective, as a theoretical approach and analytical instrument. It understands Country Education as an empty significant, not because meanings are lacking, but because it can articulate differential elements of the social and political space, becoming an indispensable condition to the constitution of a new discourse, allegedly hegemonic, related to Country Education in Brazil.

Key-words: Country education. Discourse theory. Public policies. Teacher formation. Earth school.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E ESQUEMAS

Figura 1 – Divisão do Estado de Pernambuco por Mesorregião.....	167
Gráfico 1 – Produções utilizadas no Estado da Arte.....	33
Gráfico 2 – Distribuição de produção/tempo dos artigos (2007 – 2015).....	47
Gráfico 3 – Pessoas em atividade agrícola com 10 anos ou mais no Brasil.....	111
Gráfico 4 – Vínculo empregatício com a rede de ensino.....	169
Gráfico 5 – Grau de escolaridade dos cursistas participantes da pesquisa.....	170
Gráfico 6 – Grau de escolaridade dos cursistas participantes do Programa Escola da Terra.....	171
Gráfico 7 – Discurso dos cursistas sobre o tempo-comunidade.....	180
Gráfico 8 – Discurso dos cursistas sobre o tempo-universidade.....	180
Gráfico 9 – Discurso dos cursistas sobre o material didático com o qual trabalham.....	186
Esquema 1 – Princípios Pedagógicos orientadores da Educação do Campo.....	162
Esquema 2 – Eixo articulador do 2º tempo-universidade.....	190
Esquema 3 – Eixo articulador do 3º tempo-universidade.....	190
Esquema 4 – Projeto de intervenção integrado aos princípios da Educação do Campo.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pessoas em atividade agrícola com 10 anos ou mais no Brasil.....	111
Tabela 2 – Municípios participantes do Programa Escola da Terra por Mesorregião de Pernambuco.....	167
Tabela 3 – Participantes por município que colaboraram com a pesquisa.....	167

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AESO – Faculdade Integrada Barros Lima

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CAA – Centro Acadêmico do Agreste

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CNS/MS – Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde

CPC – Centros Populares de Cultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FAFICA – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru

FETAPE – Federação dos Trabalhadores Rurais agricultores e agricultoras familiares do Estado de Pernambuco

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

MEC – Ministério da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEB – Movimento da Educação de Base

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PNE – Plano Nacional de Educação

PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativo

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade Estadual da Bahia

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRSG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: INICIANDO O CAMINHO.....	16
2	DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES.....	31
2.1	Trabalhando com Teses e Dissertação.....	34
2.2	Trabalhando com Artigos.....	42
2.3	Refletindo a partir do diálogo estabelecido com outras produções.....	45
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	48
3.1	Definindo participantes e campo de pesquisa.....	53
3.2	<i>Corpus</i> documental utilizado para análise.....	57
3.3	<i>Corpus</i> da entrevista, questionários e seus participantes.....	59
3.4	Sobre a pesquisa, seus instrumentos metodológicos e sua coleta de dados.....	62
4	PODER POLÍTICO, POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTADO E EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS QUE ATINGEM E TRANSFORMAM O CAMPO EDUCACIONAL.....	65
4.1	A política como prática em relações de poder e expressão de certa hegemonia.....	67
4.2	Políticas Públicas: do local ao global, um espaço marcado por influências externas e disputado por diferentes atores sociais, por meio de articulações políticas.....	74
4.2.1	<i>Educação e as influências que atingem e transformam o campo educacional.....</i>	<i>77</i>
4.3	Estado, como espaço institucional privilegiado de poder, disputado por diferentes forças sociais.....	80
4.4	Conflitos: aprendizado e antagonismos como dimensão constitutiva das relações humanas e sociais: um caminho a partir da Democracia Radical.....	87

4.5	Movimentos Sociais como constituidores de identidades políticas no processo de lutas e experiências, articuladas pela identidade e ação coletivas.....	92
4.6	Algumas reflexões em relação aos tópicos discutidos capítulo.....	101
5	MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU.....	104
5.1	Educação do Campo: uma constituição histórica.....	106
5.1.1	<i>Educação Popular e suas relações com a Educação do Campo.....</i>	114
5.2	Da Educação Rural à Educação do Campo: no que se faz a diferença?.....	118
5.3	Educação do Campo: um olhar a partir da Teoria do Discurso.....	127
5.3.1	<i>Sobre a construção de Hegemonias.....</i>	140
5.4	Uma breve reflexão.....	143
6	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA PROFESSORES (AS) DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA DA TERRA.....	144
6.1	Educação do Campo e a luta por espaço nas agendas políticas.....	146
6.2	Analisando o <i>Corpus</i> Documental que normatiza a Educação do Campo.....	153
6.3	Em busca de um Currículo sem fixação de significados para Atender demandas educacionais específicas.....	159
6.4	Escola da Terra / PE: familiarizando-se com o programa.....	166
6.4.1	<i>Portaria nº 579: uma leitura analítica a partir de seus objetivos.....</i>	172
6.4.2	<i>Estrutura do Programa.....</i>	186
6.4.3	<i>Avanços identificados por meio da análise do programa Escola da Terra/PE.....</i>	192
6.4.4	<i>Dificuldades que o Programa Escola da Terra/PE enfrenta.....</i>	196
6.4.5	<i>Viés políticos do Programa.....</i>	200

7	CONSIDERAÇÕES.....	206
	REFERÊNCIAS.....	221
	APÊNDICES.....	235
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 01 – PROFESSORES CURSISTAS.....	236
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 02 – TUTORES CURSISTAS.....	239
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA 01 – PROFESSOR FORMADOR.....	241
	APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA 02 – COORDENADOR GERAL E PEDAGÓGICO.....	242
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	243
	ANEXOS.....	244
	ANEXO A – MANUAL DE GESTÃO DO PROGRAMA.....	245
	ANEXO B – PPP DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO.....	272
	ANEXO C – EDITAL DE SELEÇÃO PARA FORMADORES DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO.....	287

1 INTRODUÇÃO: INICIANDO O CAMINHO

O tema proposto para estudo “EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE”, busca problematizar as ações e sua eficácia, desenvolvidas pelo Estado na forma de políticas públicas, destinadas à formação docente dos educadores do campo no Brasil, em especial no Estado de Pernambuco. Para tanto, intencionamos lançar nosso olhar sobre as políticas públicas que normatizam o campo educacional do Movimento da Educação do Campo e de forma particular, se a política de formação docente, por meio de sua efetivação prática, responde às reivindicações dos coletivos que compõem esse movimento e ao atendimento das demandas educacionais e culturais do campo.

Para situar nossa pesquisa dentro de um espaço/tempo e apresentar seu diferencial e relevância frente ao tema que nos propomos analisar, estabelecemos no primeiro capítulo, um diálogo com as produções acadêmicas dos últimos dez anos. Isto nos possibilitou evidenciar a escassez de tais produções e que apenas a partir de 2011 as produções, principalmente de artigos, passam por significativo crescimento. Embora a maioria das produções que pesquisamos, traga as políticas públicas para Educação do Campo como ponto central, o que as aproxima de nossos estudos, buscamos o diferencial de lançar nosso olhar a essas políticas, compreendendo-as dentro de um campo discursivamente articulado e disputado, que suspende temporariamente suas particularidades para que um discurso unificador possa ser estabelecido e a Educação do Campo assuma a posição de significante vazio dentro do espaço social.

No segundo capítulo deste trabalho, traçamos os caminhos que conduziram nossos estudos e reflexões. Ao trabalharmos a partir da perspectiva pós-estruturalista, fizemos uso da Teoria do Discurso na concepção de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) como instrumento teórico-analítico para fundamentar nossas análises. Os sujeitos de nossa pesquisa são os atores sociais que constituem o programa de formação docente Escola da Terra/PE (coordenador geral, supervisão pedagógica, professores formadores e cursistas), público específico da referida política. Para tanto, analisamos também documentos legais que normatizam a Educação do Campo, desenvolvendo nossas reflexões a partir do entendimento de que políticas públicas se constituem dentro de um campo conflituoso, em que diferentes discursos disputam legitimidade. Essa pesquisa se pauta em métodos

qualitativos para coleta e análise de dados, uma vez que nos permite diferentes possibilidades de leitura da realidade, conduzindo-nos a resultados mais precisos, mesmos que estes sejam parciais e provisórios.

Para tanto, trilhamos um caminho que nos levou a discutir sobre Política, Políticas Públicas, concepções de Estado Moderno, Democracia Radical e Novos Movimentos Sociais. Tais temas compõem o terceiro capítulo deste trabalho como parte do referencial teórico e intencionam trazer à discussão, questões que relacionam tais temáticas a partir de suas influências na constituição organizacional das relações sociais.

Por meio das reflexões acerca da temática política buscamos entendê-la e discuti-la como expressão de certa hegemonia, que busca a constituição de identidades, mesmo que essas identidades venham a ser constituídas num terreno dominado pela precariedade e vulnerabilidade.

Olhar a Educação do Campo a partir da Teoria do Discurso nos permite compreender esse movimento como um significante vazio, que consegue agregar demandas de diversos coletivos a partir de articulações discursivas que buscam espaço nas fissuras da hegemonia estabelecida, para ganhar espaço social e fortalecer a luta. Assim, a Educação do Campo apresenta-se como movimento que contempla identidades individuais e coletivas, unindo força em torno de um discurso aglutinador que lhe confere representatividade frente a seu principal opressor – diga-se o Estado -, o qual historicamente negligencia direitos, sobretudo, no que se refere à educação.

Com políticas públicas enfatizamos essa categoria como um campo marcado por articulações discursivas e políticas, que envolvem forças políticas, no intento de assumir o discurso hegemônico. Nesse contexto, tratamos o Estado como um lugar privilegiado de poder, tornando-o por esse motivo, um espaço disputado para domínio da hegemonia política e tornando mais complexas as relações entre essa Instituição e a sociedade.

Com o tema Democracia Radical buscamos discutir esse projeto político-social a partir da Teoria do Discurso na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), onde a importância de valorizar os dissensos e a dimensão

antagônica, presente nas relações sociais e humanas tornam-se condições necessárias para concretização desse projeto.

Nesse sentido, torna-se imprescindível superar a convicção de uma sociedade como espaço suturado e fixo. Nesse contexto, os movimentos sociais contemporâneos emergem como atores sociais que se articulam a partir de ações e identidades coletivas num processo gradativo de constituição de suas identidades políticas.

Este estudo busca aprofundar conhecimentos em relação às políticas de Educação do Campo, trazendo a compreensão do porquê, em que período e como as questões levantadas pelos movimentos que lutam pela Educação do Campo, passaram a ter vez e voz nas arenas de disputa, tornando-se parte das agendas políticas em dado momento histórico. Para tanto, trataremos no capítulo quatro, que também compõe o referencial teórico, as temáticas que tratam da construção histórica da Educação do Campo, as diferentes concepções que distanciam as práticas da Educação do Campo das práticas da Educação Rural e as possibilidades de analisar o contexto político-social da Educação do Campo a partir do olhar da Teoria do Discurso.

Ao trabalharmos a temática da construção histórica da Educação do Campo, intencionamos mostrar a constituição gradativa que a identidade educacional e política, desse movimento, adquirem durante o processo de luta e experiências práticas dos movimentos sociais do campo. Desta forma, faz-se necessário compreender o caminho percorrido e os marcos históricos que serviram de impulso para que as demandas dos movimentos que lutam por Educação do Campo adquirissem visibilidade no cenário nacional e passassem a ter representatividade nas arenas de disputa, de forma a tornar-se parte das agendas políticas.

Desta maneira, entendemos que a Educação do Campo nasce no seio dos movimentos sociais do campo que lutam por reforma agrária, mas que percebem que esta luta agrega outras demandas para que seu objetivo inicial seja alcançado e a educação se apresenta como um desses direitos prioritários, um caminho que possibilita adquirir instrumentos de luta necessários, para perceberem-se como sujeitos de direitos e autores de sua própria história.

Por meio do tópico que trata da temática Educação do Campo e Educação Rural, refletimos no sentido de que essa transição não se estabelece apenas numa mudança de nomenclatura, mas a partir de mudanças de concepções, ideologias e identidades. Entendemos assim, a Educação do Campo com uma força constituída a partir das formações discursivas dos povos do campo e exige a tentativa de romper com a hegemonia constituída através das articulações discursivas engendradas pelo Estado e pelo sistema capitalista, que alimentam uma realidade social sustentada em desigualdades e injustiças sociais. O deslocamento do termo Educação Rural para Educação do Campo constitui-se numa dinâmica que é construída historicamente, questionando as políticas assistencialistas do Estado e lutando por espaço para se colocarem como sujeitos-autores¹ de políticas públicas.

Nesse sentido, e compreendendo a formação docente como política pública, nosso objeto de estudo e análise é o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores (as) de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra/PE, pensado, formulado e institucionalizado pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, como ação para atender ao que versa o Decreto nº 7.352 de 04/11/2010, que institui o PRONERA² e a Portaria nº 86 de 01/02/2013, que institui o PRONACAMPO³. Para tanto, analisamos no capítulo cinco desse trabalho, as políticas que normatizam a Educação do Campo, as questões curriculares que contemplem suas principais demandas educacionais e se alinhem aos princípios pedagógicos que norteiam o Movimento da Educação do Campo, de forma particular a Portaria nº 579, discutindo a materialização dessa política de formação docente de acordo com o que versa em seus objetivos e como ela é percebida pelos atores sociais que estão envolvidos nesse processo.

No tópico sobre políticas públicas para Educação do Campo, onde tratamos diretamente com a base legal que normatiza o movimento, no sentido de discutir com os textos – Decretos, Resoluções, Portaria – e refletir sobre sua adequação à realidade campesina e o que se faz possível observar em termos práticos no que

¹ Por sujeitos-autores, faremos uso dessa expressão ao longo do trabalho, sempre que desejarmos fazer menção aos coletivos que compõem a Educação do Campo, e que se encontram legitimados no Decreto nº 7352 de 2010, entendendo-os como sujeitos dinâmicos que desejam e lutam para incidir na formulação das políticas públicas e serem autores de seu processo educativo.

² PRONERA: dispõe sobre a política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

³ PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo, institucionalizado pela Portaria nº 86 de 01/02/2013 e que define suas diretrizes gerais.

tange sua implementação. Nesse contexto, a luta dos trabalhadores rurais tem sido fundamental para que essas políticas públicas aconteçam. A aprovação das diretrizes que marcam legalmente a Educação do Campo é fruto da história de luta dos movimentos sociais do campo. Embora essa luta inicie pela busca da conquista da terra, acaba por demandar a luta para conquista de outros direitos – educação, saúde, trabalho, justiça social, lazer – que serve de ponte ao objetivo maior, o direito a terra para produzirem.

Para tanto, trazemos à discussão o respeito às diferenças, que precisam se estabelecer enquanto características próprias dos coletivos que compõem a Educação do Campo. Diferenças que não devem ser confundidas com desigualdades, porque desigualdades são frutos de injustiças sociais, enquanto que as diferenças são parte constitutiva das relações sociais, necessitando ser respeitada, valorizada e preservada para o fortalecimento da democracia.

Esse contexto leva as escolas do campo a reconhecerem como imprescindível a elaboração de uma proposta pedagógica que respeite essas diferenças, para que a diversidade do campo seja contemplada em todos os seus aspectos, num fazer pedagógico que reflita profundamente sobre os principais aprendizados que a escola deve oportunizar as crianças, jovens e adultos do campo, para constituição de suas identidades.

Por fim, trabalhamos especificamente o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra/PE, implementado no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, considerando a Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, que legitima sua implementação, bem como o programa se estrutura/desenvolve e principalmente como os atores sociais que atuam no Programa Escola da Terra/PE reconhecem o programa enquanto política pública que responde às demandas educacionais das escolas multisseriadas – preferencialmente – do Ensino Fundamental, nos territórios campestres.

A Educação do/no Campo é um direito dos povos que vivem no campo brasileiro, mas que sofrem com a histórica negligência por parte do poder público. Porém, os movimentos sociais do campo tomaram a educação como uma de suas principais bandeiras de luta, justamente por entender que esse direito demanda a consciência por outros direitos e que o conhecimento, nesse sentido, se transforma

em via de acesso para o alcance de seu principal objetivo, que seria a reforma agrária. Mas, para isso seria necessário o pensar de uma educação que viesse a atender tais objetivos, como escolas melhor estruturadas, abandonando o estigma de que as escolas do campo podem ser qualquer uma, de qualquer forma, de poucas letras e sobre qualquer organização pedagógica, inclusive tratando tal realidade de características diferenciadas, mas nem por isso, desiguais, com modelos que são próprios de outra realidade e que em nada respondem as demandas culturais e históricas do campo.

Para tanto, a necessidade de tal modelo de educação se institucionalizar e tomar forma prática viria a acontecer por meio das lutas e dos embates dos movimentos sociais do campo, com intenção de introduzir o tema nas arenas de disputa e levá-lo a fazer parte da agenda política, institucionalizando-o, enquanto direito dos povos do campo e dever do Estado em fornecê-la.

A Educação do Campo traz em seus princípios o respeito à diversidade do campo, considerando as relações que se estabelecem através de seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, e que também são de gênero, de raça, geracional e étnico. Dessa forma, os projetos político-pedagógicos das escolas do campo devem escrever e legitimar em seus currículos esses aspectos, articulando as experiências práticas adquiridas nos processos de lutas e história de vida, com os estudos, conteúdos e saberes formais das escolas, no caminho do desenvolvimento social, sustentável, justo e articulado com o trabalho. Para tanto, é de fundamental importância, a formação docente inicial e continuada específicas para professores das escolas do campo, apresentando-se como necessária à concretização desse projeto⁴.

A formação docente específica para educadores do campo, pensada pelos movimentos da Educação do Campo, intencionam uma qualidade formativa que ultrapasse as barreiras da mera capacitação. O desenvolvimento dessa dinâmica precisa estabelecer-se no âmbito social, político e cultural, entendendo que essa formação não deve ocorrer apenas no foco do pedagógico, mas, uma formação que seja também política ou de repolitização, uma vez que conformação política

⁴ “Projeto” aqui referido como a constituição de uma sociedade mais justa e democrática, que respeite as diferenças e antagonismos e compreenda que esses elementos são partes constituintes das relações sociais nas sociedades que se desejam de fato democráticas.

apresenta-se como dado histórico. E uma forma interessante de repolítizar os cursos de formação docente é o reconhecimento histórico desse processo e do processo de reprodução das desigualdades e relações políticas de dominação e subordinação. (ARROYO, 2012).

Para situar-nos no contexto histórico da Educação do Campo faremos um breve resgate histórico, onde a partir dos anos de 1970, com o processo de redemocratização política no Brasil, os movimentos sociais agrários deram um caráter nacional às lutas pela terra e intensificaram as demandas em prol de espaços nas agendas políticas por reforma agrária em todo o Brasil. Nesse contexto, final da década de 1970 e início da década de 1980, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (como chamaremos daqui por diante) tendo seu primeiro encontro nacional datado de 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel – Paraná. (SAUER, 2012).

O I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, datado de 1997, desafiou o MST a ampliar as discussões sobre a educação do meio rural brasileiro, de forma que, a luta pela transformação da realidade específica das áreas de Reforma Agrária, transformar-se-ia em luta pela educação dos trabalhadores do campo. Essa educação pensada aos trabalhadores do campo viria a contrariar a antiga idéia de homem rural vazio⁵, considerado apenas objeto e nunca sujeito das políticas.

Passando a negar esse conceito de homem rural vazio, a educação pensada pelos movimentos sociais do campo buscaria, então, articular a educação escolar ao trabalho produtivo, tomando por base a cooperação. E sendo a Educação do Campo um conceito em construção configura-se, enquanto categoria de análise, a partir de situações, práticas e políticas que materializam, projetam e caracterizam a prática social desse conceito (CALDART, 2012). Um conceito que ainda se reconhece em constante processo de luta e construção.

É preciso ter clareza que o abismo entre as propostas e sua efetivação prática ainda se faz uma realidade, diante dos desafios que se apresentam a sua materialização. Talvez, o principal desafio se estabeleça na intenção de ofertar uma

⁵ Homem rural vazio, pressuposto trazido por Julieta Calazans em Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. Traços de Uma trajetória e utilizado por Marlene Ribeiro em seu verbete sobre Educação Rural (Dicionário de Educação do Campo, 2012).

educação que seja conscientizadora⁶ da população. E uma educação que se desenvolve dentro de um viés político de leitura da realidade, tende a ser interpretada como perigosa ao sistema político-econômico.

Esta pesquisa intenciona aprofundar conhecimentos em relação às políticas públicas de educação desenvolvidas para a Educação do Campo, o que a atualidade nos apresenta em termos de legislação e suas implicações práticas. Para tanto, constitui-se o *corpus* de nossa análise documental:

- Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
- Parecer CNE/CEB nº 1/2006 de 01 de fevereiro de 2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
- Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e definem suas diretrizes gerais.
- Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, que Institui a Escola da Terra.
- Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.
- Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE.

A LDBEN 9394/1996 e o PNE/2014, devido sua amplitude e extensão documental, serão levados em consideração a partir de seus artigos ou metas e estratégias que tratem da Educação do Campo. Nesse sentido, faremos as correlações pertinentes entre estes e as demais bases legais que normatizam a Educação do Campo. Nossa intenção é discutir sobre o que versa em tais documentos, no sentido de analisar se o que se encontra institucionalizado, a partir dos textos escritos, pode ser percebido em sua aplicação prática, pelos atores sociais que constituem esse movimento.

⁶ Uma educação conscientizadora contribuiria, na aprendizagem da democracia, com a própria existência desta. Daí a necessidade de uma educação corajosa, segundo Freire (1999). FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

A partir de então, torna-se necessário a observação da efetivação prática do programa de formação - Escola da Terra/PE, no sentido de verificar de que forma essa política pública vem sendo implementada e se responde aos anseios dos agentes a que se destina, pois,

A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que está em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. (ARROYO; In Arroyo et al, 2009. p. 78).

Ou seja, uma educação que assegure aos sujeitos do processo uma formação pessoal, humana, cidadã e que compreenda que o processo educativo se desenvolve também em espaços de conflitos sociais, onde a conquista da cidadania depende cada vez mais em ampliar o número de participantes nas decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses.

De forma particular, e antes de prosseguir com o desenvolvimento do trabalho, acreditamos ser necessário justificar porque trabalhar com Educação do Campo como objeto de pesquisa, quando este, recentemente, tem sido foco de tantos olhares e elaboração de trabalhos relacionados a certos temas, a ponto de se julgar modismo⁷. De modo pessoal carrego forte apreço pela Educação do Campo, por ter trabalhado como docente de área rural em minhas primeiras experiências como profissional. Como professora, pude identificar as dificuldades educacionais que a Educação do Campo carrega, mas também as perspectivas de transformação da realidade que esse meio é capaz de produzir e conquistar através de seus atores sociais.

Como pesquisadora, opto por esse campo como forma de dar continuidade a pesquisas anteriores, por identificação com os discursos que se constituem tanto no campo filosófico, pedagógico, ideológico, cultural e político que este movimento consegue articular. Nosso diferencial, se desenvolve no trato desse campo de pesquisa sobre sua constituição histórica, por meio de um olhar pós-estruturalista. Intencionamos analisar sua formação político-social a partir de um processo gradativo de constituição de identidade política. O pós-estruturalismo possibilita pensar as múltiplas formas de experiências vivenciadas em diferentes contextos e

⁷ Aqui, a expressão “modismo” pode ser interpretada em sentido literal, conforme consta em dicionários. Aquilo que está na moda, mas que pode revelar-se como apenas um consumo tendencioso, efêmero, de pouca durabilidade. Como se a maioria dos que pesquisam sobre o tema não reconheçam sua real importância e adentrem esse campo pelo simples fato de está em evidência.

que constituem as identidades que nos definem como sujeitos. A multiplicação dessas novas identidades é justamente o que desmonta esses sujeitos universais que é afirmado e firmado pelo estruturalismo e os lugares por eles antes ocupados. (PETERS, 2000).

Nossa pesquisa nos leva a identificar este campo como repleto de possibilidades e saberes a serem desvendados, o que nos enche de questionamentos e ânsia pelo desejo de respostas. Este trabalho intenciona analisar por intermédio dos discursos dos atores sociais, que participam do programa de formação docente - Escola da Terra/PE, suas concepções em relação às políticas de Educação do Campo, em especial a política de formação docente e de que forma esta têm interferido positivamente ou não nas práticas educativas, no sentido de melhorá-las, além de aprofundar conhecimentos sobre as políticas para Educação do Campo.

Visto que um trabalho de pesquisa nasce de inquietações concretas problematizando a realidade, nesse sentido Bujes nos afirma que:

A pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais possamos duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.* (BUJES In. Costa. 2007. p. 16 – grifos da autora).

A transformação social, embora não seja uma tarefa fácil, um dos primeiros caminhos a se percorrer no sentido de concretizá-la é a busca do conhecimento crítico da realidade. Assim, utilizarmos a Teoria do Discurso como perspectiva analítica em relação à política de Educação do Campo e de formação docente, para compreender por quem e em que momento histórico esta foi pensado, quem são os principais representantes dessa bandeira de luta e quando passaram a ter voz nas disputas das arenas políticas. Pretendemos ainda, por meio do contexto de influência, onde as articulações discursivas ganham força e atribuem legitimidade na formulação das agendas políticas, entender a partir dos textos escritos e institucionalizados, por quê e para quem tal política foi elaborada, ampliando o olhar no sentido de ir além do conteúdo da política em si, e entendendo que o contexto da produção textual de tais políticas se desenvolve representando o resultado das disputas e dos acordos dos diferentes grupos que buscam o controle das políticas. Ou seja, os textos políticos representam a própria política.

Entendendo os textos políticos como a representação material das políticas, percebemos, também, que sua intervenção prática pode ser carregada de limitações, o que atribui consequências não previsíveis ao contexto da prática. Nesse momento, as políticas estão sujeitas a interpretações com consequências, que podem transformar seu significado inicial e original, pois à medida que os sujeitos assumem papel ativo no momento da implementação das políticas, lhes atribuem suas histórias, suas experiências, seus valores, ou seja, suas crenças e formas de pensamento implicando nos resultados práticos das políticas públicas, tornando seus significados e resultados não passíveis de controle.

Dessa forma, analisar política pública chama a necessidade de ampliar o olhar sobre o conjunto da ação pública e entender que, é preciso caminhar muito além da compreensão de seus resultados e da ação do próprio Estado.

Nossa abordagem analítica, ao se fundamentar na perspectiva pós-estruturalista da Teoria do Discurso, enquanto posicionamento teórico e enfoque epistemológico que orientará nossas análises, pretendemos suscitar discussões em torno das políticas públicas, em especial as políticas públicas implementadas para Educação do Campo, no sentido de compreender que tais políticas são perpassadas por discursos. Assim, entendemos que seus textos e discursos produzidos, adquirem sentido e significado que se hegemonizam, e desta forma, a Teoria do Discurso por meio de seu aporte teórico, nos fornece categorias mais adequadas de análise. Para Laclau (1990), o discurso não é apenas combinação de fala e escrita, essas duas dimensões são apenas componentes internos da totalidade discursiva. Visto que, a partir desse entendimento, é o discurso que constitui a posição do sujeito como atores sociais e não o contrário, de forma que todo ser é constituído no discurso (LACLAU, 1990).

Diante da impossibilidade de haver políticas sem discurso, transparece a necessidade de negociações de determinados grupos em busca de hegemonia, que mesmo provisória e contingente, ocupa o centro através da capacidade de aglutinar os opostos sentidos em disputa. “O social não aparece como algo a ser simplesmente revelado, mas compreendido, a partir da multiplicidade de sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de construir um discurso hegemônico, contingente e precário [...]” (LOPES e OLIVEIRA, 2011.p.31).

O discurso é uma categoria fundamental na análise de políticas, porque o próprio discurso se constitui através de consequentes práticas políticas articulatórias, que ao unir palavras e ações buscam produzir sentidos para disputar o espaço social. Embora os discursos se constituam *de* e representem demandas particulares, ao que podemos chamar de “diferentes posições do sujeito”. Esses indivíduos ao se verem diante de demandas que os identificam dentro do discurso, sentem-se representados por tal grupo que consegue articular as demandas da maioria, mantendo as diferenças em segundo plano, sem, no entanto, eliminá-las. (LACLAU, 1983).

Quando ocorre uma conexão entre essas várias posições dos sujeitos dentro de uma relação discursiva, Laclau chama a isso de articulação. Os discursos contidos nas políticas públicas são uma consequência das práticas articulatórias que conseguem unir palavras e ações produzindo sentidos às disputas no espaço social. Todavia, essa articulação se constitui através de relações contingentes, parciais e precárias.

Nossas discussões partem da idéia da Teoria do Discurso no pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), sendo utilizada como ferramenta de compreensão do social, a partir de ordens discursivas e constituidoras de ordem social. O que nos possibilita uma melhor compreensão do discurso político do Movimento da Educação do Campo, onde este ao ser representado numa relação equivalencial torna-se hegemônico através de uma cadeia discursiva, precária e contingente, assumindo o lugar vazio no processo de fechamento da cadeia de equivalência, onde uma demanda demonstra condições de aglutinar um conjunto de outras demandas, de forma que elas se reconheçam como parte daquela, convertendo-se em pontos nodais, fixando parcialmente o sentido do social e tornando-se aquilo que Laclau chama *significante vazio*.

Partindo do entendimento de que políticas públicas são construções sociais e históricas com determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos percebemos que as políticas estão permeadas por discursos, as políticas são discursos. (GOMES, 2011). Considerando que as políticas públicas são perpassadas por discursos e que esses discursos podem servir de instrumentos para manutenção ou transformação das relações sociais na sociedade, então concluímos que as políticas públicas podem servir à manutenção ou a superação das desigualdades de poder

social, alterando a distribuição de poder entre os grupos e classes. Isso não quer dizer que este seja um processo revolucionário de transformação das estruturas, pois toda transformação advinda de políticas públicas deve considerar o fator “tempo”, visto que, “talvez seja correto afirmar que toda transformação social que se realize através e por meio das políticas públicas é transformação gradativa e cumulativa” (Idem, 2011.p. 29). Nesse sentido, a teoria do discurso nos servirá de aporte teórico-analítico por compreender que o social deve ser percebido através da lógica do discurso.

Entendendo a Educação do Campo como um campo conflituoso, onde os movimentos sociais do campo levantam suas bandeiras de luta, permeadas pelo discurso que os representa. Para expressar que tipo de educação desejam e precisam na direção de seus objetivos, caminham na contramão das intenções do Estado, que historicamente busca manter seu controle, por meio de uma educação subserviente ao agronegócio e as estruturas do sistema econômico, também permeada por discursos que representam seus interesses. Evidenciamos intencionalidades discursivas diferentes, entorno das políticas públicas que envolvem a Educação do Campo, com intencionalidades hegemônicas também diferentes.

A partir das observações objetivadas, acreditamos ser possível responder a problemática que este trabalho de pesquisa deseja investigar e o caminho percorrido a partir de leituras, observações, reflexões e diálogos que certamente conduzirão a uma construção do conhecimento, uma vez que o processo de pesquisa se dedica e se define por essa construção. Conhecimento esse, é preciso deixar claro, não é cristalizado, estanque ou encerrado em si mesmo. O conhecimento, aqui, referido é o que está em constante movimento, compreendendo que a realidade é mutável e possivelmente novos questionamentos surgirão ao final dessa etapa do processo, dando início a estudos em busca de outros novos conhecimentos.

Diante do exposto, esta pesquisa vem suscitar a seguinte questão: A política pública de formação docente implementada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, consegue ser desenvolvida de forma prática, conforme versa a base legal que a normatiza,

sendo possível perceber a partir dos atores sociais, resultados positivos ou não em suas práticas educativas?

Para tanto, estabelecemos nessa pesquisa enquanto objetivo geral: analisar a política pública de formação docente implementada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas - Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste - UFPE. De forma que, tal análise ao se debruçar sobre a política de formação docente, nos conduziu a estabelecer enquanto objetivos específicos: examinar a partir da constituição histórica do Movimento da Educação do Campo, as articulações discursivas que se desenvolvem nas arenas de disputa, para o atendimento de demandas que busquem uma identificação educativa, política, cultural e ideológica dos atores sociais que compõem os coletivos que materializam o movimento; analisar documentos que normatizam a Educação do Campo no Brasil, no sentido de identificar se o que versa como base legal de tais documentos consegue ser observado em sua efetivação prática, a partir do olhar dos atores sociais que materializam o programa de formação docente – Escola da Terra/PE; discutir a partir do documento que normatiza a base legal de implementação do programa Escola da Terra – Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013 -, se sua efetivação prática responde com qualidade ao que versa a estrutura textual da referida política pública; e identificar através dos discursos dos atores sociais que participam do programa de formação docente – Escola da Terra -, se a institucionalização dessa política pública implementada na Educação do Campo tem contribuído para melhoria de suas práticas, por meio das ações desenvolvidas para o atendimento de suas demandas educacionais.

A partir dos objetivos acima apresentados intencionamos responder a questão que este estudo se propõe e acreditando que por meio da coleta de dados, sua análise e o diálogo que estabeleceremos entre estes e nosso instrumento teórico-metodológico, encontraremos caminhos que conduzirão a respostas da problemática estabelecida, mantendo a clareza de que tais respostas apresentam caráter provisório e contingente devido à dinâmica que se estabelece na realidade do espaço social, e que certamente suscitarão outros questionamentos e o desejo de encontrar respostas a partir da busca de novos conhecimentos.

2 DIALOGANDO COM OUTRAS PRODUÇÕES

*Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas,
numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade,
de sorte que os que estão à sua volta sabem que
vêem o mesmo na mais completa diversidade,
pode a realidade do mundo manifestar-se
de maneira real e fidedigna.*

Hannah ARENDT

Faremos a partir deste capítulo uma breve revisão em relação aos textos e discursos já elaborados sobre nosso tema, considerando o recorte temporal dos últimos dez anos. Os trabalhos foram selecionados levando em consideração a proximidade temática com nossas categorias de estudo – educação do campo, políticas públicas, políticas educacionais, formação docente – e foram pesquisados em plataformas de referência em publicações de teses, dissertações e artigos – ANPED, CAPES, UFPE, UNB⁸.

A partir da década de 1980 as publicações acadêmicas sobre educação ganham novas formas e ampliam seu campo investigativo. Também nesse período há uma visível expansão da pós-graduação, e uma aparente preocupação com a educação popular, que passa a fazer parte do contexto. O entendimento da instituição escolar como campo investigativo e a valorização sócio-cultural dos atores sociais contribuíram para esse fortalecimento investigativo, mesmo com visíveis dificuldades temporais e com financiamentos nem sempre suficientes.

No final da década de 1990, fortalecida pelas I e II Conferências Nacionais de Educação básica do Campo, a Educação do Campo passa a tomar forma e representatividade no cenário nacional. Mesmo que tardiamente, por conta do histórico processo de negligência do poder público, passar a fazer parte da ordem dia.

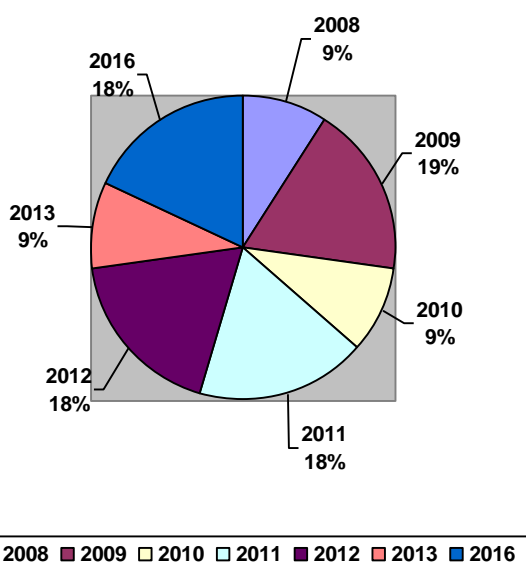
Assumindo a expressão de ordem “educação direito nosso, dever do Estado” os movimentos sociais pela Educação do Campo buscaram colocar em pauta nas

⁸ ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco.
UNB: Universidade de Brasília.

arenas de disputa política o tipo de educação que se identifica com as concepções, identidades, histórias de vidas e lutas dos povos que vivem no/do campo brasileiro, buscando superar o modelo de Educação Rural, pensado e desenvolvido de forma precária pelo poder público, no sentido de treinar a população para modernizar o campo pela introdução de insumos, maquinarias e métodos de administração rural e não com práticas educativas que relacionassem o trabalho com aprendizagem e produção do conhecimento (RIBEIRO, 2012).

Das produções de nosso período delimitado, destacamos onze trabalhos: quatro teses publicadas nos anos de 2008, 2009 e 2011, uma dissertação publicada no ano de 2010 e seis artigos publicados nos anos de 2011, 2012, 2013, e 2016. Apesar de a Educação do Campo ser hoje um campo de pesquisa em evidência, percebemos que algumas categorias ainda são pouco exploradas como é o caso das políticas de formação docente continuada para educadores do campo e que pretendemos tratar com o compromisso e a responsabilidade ética que a temática exige.

Figura 1. Produções utilizadas para estudo no estado da arte.
Distribuição dos trabalhos de acordo com as produções/tempo.



2.1 Trabalhando com Teses e Dissertações

Destacamos em nossas pesquisas o trabalho de Pires (2008), intitulado “Educação do Campo e Democratização: um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil”, o qual estuda a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) e fundamenta-se nas elaborações teóricas de Boaventura de Sousa Santos, em particular nos conceitos de democracia participativa ou democracia de alta intensidade. Este estudo visa preencher parte da lacuna constatada nas produções recentes em pesquisas na Educação do Campo, dedicados a explorar a ampliação dos espaços de gestão dessa educação no âmbito da sociedade civil e sua democratização, com intenção de contribuir para o debate e para construção de políticas públicas de Educação do Campo.

Os estudos da autora partem do pressuposto que a proposta estudada, por ser oriunda da sociedade civil, pauta-se em uma lógica que se diferencia da lógica das propostas advindas do espaço público estatal e que viria a contribuir para democratização da Educação do Campo e na construção de políticas públicas mais democráticas, que possibilitassem a melhoria da qualidade da educação e da qualidade de vida dos alunos, das famílias e comunidades do campo. Para tanto, fez-se fundamental conhecer a nova dinâmica que se estabelecia no campo, no intuito de perceber se esses movimentos e essa dinâmica estariam contribuindo para superar ou acentuar as desigualdades que sempre se fizeram presentes no campo (PIRES, 2008).

Em suas pesquisas quanto à produção acadêmica em relação à Educação do Campo, tornou-se possível identificar uma lacuna quanto aos trabalhos que se debruçavam a explorar a ampliação dos espaços de gestão dessa educação no âmbito da sociedade civil e sua democratização. Para tanto, intencionando contribuir com o debate e preencher parte dessa lacuna, bem como contribuir na construção de políticas públicas, a autora propõe em seu trabalho tal discussão.

A pesquisa destaca o processo de democratização existente no acesso e garantia de permanência das crianças na escola. Quanto à democratização da gestão e da escola foi possível identificar algumas práticas participativas, no sentido de que os pais frequentam e valorizam mais a escola, assim como os estudantes, favorecendo as ações compartilhadas. Já ao que tange o compartilhamento de

poderes, estes não foram detectados em relação à implementação da PEADS⁹ através do SERTA¹⁰ e da gestão municipal.

O trabalho da autora conclui que a gestão da Educação do Campo em Lagoa do Itaenga, município onde o PEADS foi estudado, apresenta limites em relação a sua contribuição para a democratização. Quanto à sua concepção, a gestão se distancia de uma perspectiva da democracia participativa não incorporando a participação nas decisões, uma vez que a proposta já se encontrava pronta e o conjunto de ações desenvolvido pelo SERTA já se encontrava legitimado pelo poder local. Por outro lado a metodologia do PEADS auxiliou no conhecimento dos problemas e necessidades da comunidade para intervenção da gestão municipal além de contribuir para auto-estima dos alunos e dos pais, valorizando seu pertencimento ao espaço, cultura e identidade rural.

A partir do trabalho de Silva (2009), intitulado “As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: a escola na vida e a vida como escola”, é possível observar um estudo que toma enquanto categorias analíticas centrais, a prática pedagógica como ação coletiva organizada, a educação popular enquanto teoria e prática, que toma a realidade social com finalidades de emancipação humana e de transformações das relações e a Educação do Campo enquanto concepção e prática político-pedagógica. Seu estudo objetivou compreender as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas básicas do campo e que se filiam ao discurso político-pedagógico e epistemológico da Educação do Campo, posto em evidencia e circulação por diferentes organizações sociais.

A referida autora toma como referência o Movimento da Educação do Campo e a prática pedagógica das escolas do campo, elegendo como núcleo problemático a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, tentando classificar suas vinculações com a matriz da educação popular. A condução analítica de sua pesquisa objetiva compreender as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas do campo, intencionando sistematizar elementos que contribuíssem para novas possibilidades educativas na escolarização do campo. E assim, analisar traços de semelhanças e singularidades existentes nas

⁹ PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.

¹⁰ SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativo

propostas e práticas pedagógicas das escolas do campo, identificando sua contribuição na organização do trabalho pedagógico na escola (SILVA, 2009).

Com a finalidade de compreender as práticas das escolas do campo, a pesquisa de Silva foi conduzida a partir de quatro pressupostos: a) O movimento da Educação do Campo se constitui das iniciativas educativas para formular sua proposta pedagógica que traz em sua gênese a matriz da educação popular e que propunha uma formação de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das mudanças sociais e políticas contra a opressão e a exploração, nesse sentido, os movimentos sociais apresentam-se como espaços educativos e constituintes da formação do ser humano e como formuladores de um projeto de campo e de sociedade para o país; b) Existe uma vinculação orgânica entre a cultura, a educação e a escola do campo, onde a prática pedagógica tem como conteúdo educativo básico o contexto das comunidades articulado ao debate das questões mais gerais da sociedade; c) A construção dos projetos pedagógicos das escolas do campo busca superar a dissociação entre a dimensão política e pedagógica, entre os conhecimentos científicos e os populares, numa pedagogia que estimula o diálogo entre os diferentes saberes; e d) Reconhece que o direito à educação se afirma como ação coletiva e organizada dos movimentos sociais populares, e a luta histórica por acesso e permanência com sucesso na escola toma novas formas com a expectativa de democratização da gestão, redução das desigualdades sociais, participação política da população na conquista de seus direitos, de justiça social e de profissionalização dos educadores (as) (SILVA, 2009).

O movimento da Educação do Campo agrega diversas práticas educativas existentes no país, por isso está em constante construção e reconstrução por meio da articulação de suas demandas local ou nacional. Seu crescimento ou diminuição depende de novas conexões, ações e objetivos a serem atingidos. O campo produz identificações e relações sociais, nesse sentido os movimentos sociais do Campo atuam como protagonistas na proposição e vivência dessas práticas sociais e educativas, de forma que os sujeitos se reconheçam como construtores de projetos de sociedade e de educação.

O estudo de Silva (2009) conclui refletindo que a Educação do Campo é a expressão heterogenia de instituições, organizações e sujeitos que a compõem e que não é fechada em uma única perspectiva ou referencial de mundo, trazendo em

sua essência a luta por materializar a superação de um modelo gerador de assimetrias sociais, políticas e econômicas e evidenciar uma concepção de educação que considere os sujeitos como gente que produz cultura, saberes e afetos, bem como, sua existência através da agricultura familiar/camponesa e de uma perspectiva sustentável/coletiva de vida, de ambiente e de comunidade.

Com o trabalho desenvolvido por Nascimento (2009), intitulado “Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: hegemonia em disputas”, o autor estudou a Educação do Campo no Brasil e o papel das políticas ditas “públicas”, a partir dos desafios históricos que vivemos e que essencialmente surgem por meio das lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra. Lutas que evidenciam os antagonismos da estrutura agrária brasileira e que geram conflitos ideológicos entre latifúndio e camponês pobre.

As reflexões e discussões sobre a Educação do Campo travadas desde a década de 1990 traziam como objetivo pensar outras e novas alternativas para suprir a necessidade de educação formal, não-formal e informal por parte dos povos do campo e tais discussões carregam dois focos centrais, o primeiro reconhecer a educação como direito social de uma cidadania até então negada aos trabalhadores rurais e demais povos do campo e segundo o descaso pelo qual essa educação é tratada pelas instituições do Estado, o qual tem o dever de oferecer e garantir condições básicas de educação aos camponeses.

A partir desses dois focos, desperta a curiosidade do autor em compreender a Educação do Campo e suas políticas ditas “públicas”, bem como as hegemonias em disputa que foram surgindo neste cenário de debates e embates. Desta forma, hegemonia em disputa torna-se categoria central no trabalho do referido autor, entendendo que de um lado existe hegemonia em disputa entre conservadores do modelo agrário monocultor e de outro lado os progressistas ligados aos movimentos sociais do campo. O que torna em nossa visão, a partir de uma análise pelo olhar da teoria do discurso, a Educação do Campo um significante flutuante, uma vez que os entendimentos de ambas as partes – conservadores e progressistas – não encontram um ponto de concordância.

Seu trabalho busca desvendar questões teóricas e ideológicas ocultas neste processo de interação entre sociedade civil/Estado na formulação, implementação e execução das ditas políticas “públicas”, que não deixam de ser paliativas e

compensatórias, e entender as contradições ocultas da Educação do Campo a partir do fardo histórico que carregamos enquanto humanidade (NASCIMENTO, 2009). A curiosidade epistemológica de querer desvendar, compreender a Educação do Campo, suas políticas ditas “públicas” e as hegemonias em disputa, transforma esta última categoria em central na pesquisa e com ela a tentativa de afirmar que existem políticas, interesses, lutas e disputas que se tornam comuns ou antagonizam a elaboração e implementação da Educação do Campo no Brasil. Daí surge então à questão fundante de sua pesquisa: “a Educação do Campo e as políticas ditas “públicas” buscam a cidadanização ou a emancipação do ser humano camponês? (NASCIMENTO, 2009).

Considerando seus estudos o autor identifica que os agentes coletivos da Educação do Campo reivindicam um projeto crítico ao sistema neoliberal, o qual se reconhece a importância da educação como direito e o dever do Estado em fornecê-la, porém sendo este, um movimento que se desenvolve sem a criticidade necessária para construir a contra-hegemonia como alternativa de educação a lógica do capital.

O trabalho conclui que, apontar caminhos significa romper com a neutralidade e tomar posição, que embora não partidária, não deixa de ser política, porque educação e política devem caminhar juntas na construção da sociedade. A luta pela terra estimula a luta pela Educação do Campo no Brasil e dicotimizá-la rompe com seu projeto popular, por isso, a importância de se desvendar a educação como direito de cidadania e dever do Estado, com a criticidade necessária para construir a contra-hegemonia real e alternativa à lógica do capital.

Em relação ao estudo de Barroso (2011), intitulado “Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas”, podemos observar que a autora traz por objetivo analisar políticas públicas de Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas, e também examinar e investigar os discursos e textos sobre Educação do Campo, o conjunto de influências e disputas entre os envolvidos e a construção de sua incorporação na agenda política e educacional do país.

Neste trabalho a autora objetiva em analisar as políticas da Educação do Campo através da articulação entre discursos, textos e políticas no âmbito da proposição, para tanto considera o recorte temporal a partir dos anos de 1990. A autora parte da hipótese de que a marginalização do tema Educação do Campo nas

políticas públicas e na produção científica, percebida em suas pesquisas quanto a produções anteriores, advém de elementos que tendem a desqualificar a Educação do Campo, como é o caso do valor ideológico e cultural atribuído ao meio rural.

O fato de a educação formal não ser vista como requisito para o trabalho no campo, aponta diversas dificuldades no trato com a Educação do Campo, dentre elas podemos destacar: as dificuldades de financiamentos para as pesquisas; a concentração dos pesquisadores no meio urbano; o descaso estatal pela questão; o poder de barganha dos setores rurais majoritários em relação aos poderes instituídos; e a coerência dos interesses do Estado com os interesses das universidades que dependem de financiamento público (BARROSO, 2011).

A autora toma como ponto de partida que, em uma sociedade capitalista, algumas classes não podem alcançar o sucesso pleno no atendimento a suas demandas, visto a necessidade de uma organização desigual do próprio sistema, por isso é percebível historicamente o descaso em termos de políticas públicas no meio rural. “Compreender as políticas mais como processo do que como resultado nos intima a conhecer os envolvidos, as negociações, as contestações” (BARROSO, 2011, p. 07).

O sistema educacional, o pensamento pedagógico e as políticas de educação têm, historicamente, se sujeitado aos padrões do desenvolvimento econômico do meio rural. A marginalidade dessa educação reflete o desaproveitamento escolar, a distorção idade-série, os altos índices de analfabetismo, as curtas trajetórias escolares e a difícil conciliação entre trabalho e escola, sendo estes alguns dos principais desafios a Educação do Campo, apesar dos vários discursos, textos e documentos que a legitimam.

A autora conclui que durante o percurso investigativo, sua hipótese foi confirmada e que mesmo na adversidade, a Educação do Campo conquista adeptos, espaços e políticas, consolidando-se enquanto discurso que circula nos meios acadêmico, político e escolar, tentando substituir de forma progressiva a expressão Educação Rural. E se inicialmente não buscava discorrer sobre a relação discurso/prática, por entender o discurso como prática, destaca ao final a existência de tal oposição.

Em Marques (2010) a partir de seu trabalho intitulado “Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo”, percebemos que a autora busca estabelecer uma conexão causal entre a proposta de formação de educadores do campo e a educação do campo vinculada ao projeto político pedagógico dos movimentos sociais da luta pela reforma agrária. Para tanto, objetiva interpretar os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso Pedagogia da Terra, desenvolvido na UNEB – Campus de Bom Jesus da Lapa.

Entendendo que a criação do curso superior para pedagogos/as da terra é fruto da crescente reivindicação dos movimentos sociais camponeses, a partir da conscientização da necessidade do curso superior para atuação de educadores na Educação do Campo, além de estar amparada como orientação na LDBEN – 9394/96, a autora buscou analisar questões dentro do campo da formação de professores, percebendo através de seus estudos ser um tema importante e ainda silenciado pelas produções nacionais.

A autora acredita que uma pesquisa que se atém aos “significados”, intenciona compreender qual relevância e/ou valores existem para a vida dos sujeitos e as atividades que desenvolvem, partindo do pressuposto de que a formação realizada pelo curso tem significados para os sujeitos que dela participam. Desta forma o estudo realizado apresenta-se como relevante, à medida que permite interpretar/traduzir os significados do curso Pedagogia da Terra para aqueles que dele participaram, motivando outras pesquisas que possam trazer novas propostas de formação de educadores que considere também seus saberes e suas experiências (MARQUES, 2010).

As experiências de formação docente para educadores do campo trazem uma particularidade bastante interessante, à medida que possibilitam diferentes sujeitos - daqueles que as universidades estão acostumadas a receberem -, adentrar seus espaços. E isso certamente colabora como processo de repolitização da formação, assim como das instituições. Certamente, este é um ponto interessante, oportunizar a esses educadores adentrarem os espaços das universidades, fazê-los sentirem-se como sujeitos pertencentes a estas instituições não só aumenta a auto-estima desses profissionais, como também leva as universidades a se reorganizarem para receber esse novo público. Este é um ganho que podemos destacar também no

programa de formação docente Escola da Terra, que a partir de sua organização em tempo-universidade e tempo-escola/comunidade, vivenciado em formato de alternância, oportuniza professores que nunca saíram de suas cidades para participar de formações ou mesmo nunca tiveram a oportunidade de adentrarem um espaço de universidade sentirem-se parte deste universo, identificar e se identificar nesse espaço como algo que também lhes pertence, pois agrega valor a sua formação e a sua identidade. E esse entendimento pode ser também destacado na fala da Coordenadora Geral do Programa Escola da Terra/PE:

É porque é muito importante que esses professores estejam aqui na universidade, se sintam estudantes dessa universidade, isso faz parte da auto-estima, isso faz parte... do professor que diz “olha eu tô lá no campo, lá num sei onde, mas eu sou valorizado, eu tô aqui, eu sou aluno dessa universidade, eu faço essa formação. (Coordenadora do Programa Escola da terra/PE)

A autora (MARQUES, 2010) conclui seu trabalho percebendo, a partir do contato com os entrevistados, serem comuns as referências ao curso como oportunidade, como experiência marcante no processo identitário e formativo dos educadores do campo, um espaço importante na aquisição de conhecimentos científicos, além dos significados ligados a dimensão política e ideológica da formação, destacando-se como experiência de fortalecimento da luta pela Educação do Campo, por suas mudanças e pelo reforço a uma opção política frente ao sistema capitalista. Onde certamente as instituições de ensino superior que abrem seus espaços pra formação docente de educadores do campo enriquecem e se enriquecem de grandes experiências. “É a chegada mesmo desses sujeitos diversos – homens e mulheres do campo, negros, quilombolas, ribeirinhos – às universidades e aos cursos de formação de educadores que fazem com que essas instituições se repolitizem” (MARQUES, 2010, p. 158).

As teses e dissertação selecionadas em nossas pesquisas e que trazem pontos de semelhança com nosso trabalho - as quais podemos destacar como mais expressivas -, no debate sobre as políticas públicas que incida em sua construção ou reformulação, no desafio dos movimentos sociais do campo em atribuir uma identidade a essas políticas públicas, que trazem na origem de sua incorporação nas agendas políticas, um caráter disputado no sentido de dominar o espaço social e se a formação docente dos educadores do campo estabelece relação com o projeto político pedagógico dos movimentos sociais do campo, no sentido de transformar as

relações sociais enquanto concepção e prática político-pedagógica produtora de identidades.

Porém cabe-nos destacar que em nossa pesquisa, apesar das semelhanças identificadas, nossa relevância apresenta-se quando caminhamos no sentido de entender a Educação do Campo, a partir da Teoria do Discurso, como um significante vazio, entendida no sentido, de que não existe uma única Educação do Campo e que por tal motivo, esse movimento ao agregar diversas demandas particulares dos sujeitos e coletivos que o constitui, necessita esvaziar-se de tantos sentidos, para que uma dessas demandas particulares possa assumir caráter universal, por meio de um discurso unificado e articulador, que lhes garantam representatividade na luta pelo atendimento de suas demandas. Também quando nos propomos a analisar a política pública educacional para o campo, por meio dos documentos legais e discutir se tais normativas contemplam esse caráter diverso que o campo apresenta, sobretudo, a Portaria nº 579 que institui o programa de formação docente - Escola da Terra, em sua aplicação prática, entendendo os significados que tem agregado as práticas educacionais e a formação profissional desses atores sociais, ao qual essa política é direcionada.

2.2 Trabalhando com Artigos

A partir deste ponto trabalharemos com os artigos selecionados em nossa pesquisa, seguindo os mesmos critérios usados para as dissertações e teses, e que se debruçam em estudos referentes aos temas relacionados ao Movimento da Educação do Campo como: parceria entre Estado e movimentos sociais; projetos gerencialistas para Educação do Campo; e possibilidade de cidadania plena.

O trabalho das autoras Hidalgo e Mekolaiczky (2012) pesquisa os aspectos políticos e epistemológicos do Projovem-campo – Saberes da Terra intencionando compreender as contradições políticas e epistemológicas contidas na implementação de tal programa, no intento de analisar e compreender como ocorre a materialização dos antagonismos entre classe e fração de classe que se expressam nas políticas públicas para Educação do Campo.

As autoras elegeram enquanto categorias analíticas na elaboração do trabalho, o Estado, as políticas públicas, a Educação do Campo e o conhecimento

escolar. Para condução do trabalho fizeram uso da concepção de Estado elaborada por Nicos Poulantzas para observar as contradições presentes no interior do próprio estado capitalista, de onde emanam relações de interesses diversos e antagônicos, condizentes com as respectivas classes ou frações de classe a que pertencem cada interesse.

A partir de tais análises o referido trabalho conclui que as políticas públicas, a Educação do Campo e o Saberes da Terra estão envolvidos em um campo conflituoso, permeado por interesses diversos e que nesse contexto a capacidade de ação dos movimentos sociais em imprimir suas reivindicações nessas políticas e programas acaba por delimitar a sua capacidade de participação efetiva no encaminhamento da história.

Neste mesmo caminho de busca em analisar as políticas públicas e a Educação do Campo temos o trabalho de Bicalho (2012) que intenciona fazer um contraponto entre a Educação Rural e a Educação do Campo e como está representado nos movimentos sociais e nas políticas públicas, com o intento de analisar a convergência entre dois projetos para educação do meio rural do Brasil, o programa gerencialista do qual a Escola Ativa faz parte e o apresentado pelos movimentos sociais do campo.

A referida pesquisa buscou identificar a origem, os objetivos e os principais conceitos a partir dos quais tais projetos se organizam, em especial a partir do estudo de caso do processo de implementação do Programa Escola Ativa. O autor conclui que a abordagem gerencialista dos organismos internacionais que orientam a primeira fase do programa recebe as interferências críticas que fundamentam a postura dos movimentos sociais, motivando novas perspectivas. Nesse sentido, o que prevalece a partir desse encontro não é nem a transformação que queriam os movimentos sociais, nem a abordagem gerencialista dos organismos multinacionais e sim, uma forma mista dada pela integração de ambas às perspectivas. Nesse contexto, o conceito de regulação ganha espaço e a direção passa a ser compartilhada com novos atores sociais que são convidados a avaliar as decisões e zelar por sua eficácia. Os pontos de convergência e divergência dos dois projetos geram disputas que passam a ter maior espaço de expressão dentro do Estado e esses conflitos influenciam a constituição de políticas públicas.

O artigo de Andrade (2011) trata das relações entre os movimentos sociais do campo e o Estado enfatizado na parceria do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Sua pesquisa investigou os princípios operacionais e metodológicos preconizados pelo referido programa e as possíveis implicações da parceria nas políticas públicas de Educação do Campo.

Sua pesquisa parte do pressuposto de que a parceria se constitui como meio de democratização da formulação e da implementação de políticas públicas de educação do campo e as tensões e conflitos que se manifestam no processo propiciam reflexões e reorganização de tais políticas (ANDRADE, 2011). Conclui verificando que a parceria no PRONERA se efetiva como estratégia de democratização, mas uma democratização, ainda que, ora parcial ora frágil, se caracteriza como princípio fundante do programa, à medida que possibilita a imediata participação da sociedade civil na construção de políticas públicas de Educação do Campo.

A partir de Nascimento (2013) percebemos a intenção de refletir sobre as políticas públicas e a Educação do Campo e se seus possíveis caminhos buscam de fato a cidadania. Para tanto, busca à realização de tal objetivo, elaborar um balanço histórico a respeito da Educação do Campo no Brasil e suas conquistas na legislação, discutir o papel dos movimentos sociais do campo na formação de uma cultura política de cidadania e propor uma discussão sobre a Educação do Campo a partir das lutas sociais dos movimentos sociais considerando-as como políticas públicas em processo de construção.

Nesse contexto o autor apresenta três programas governamentais com os quais pretende dialogar: o PRONERA, o Saberes da Terra e o Pro-Campo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Com isso o autor busca mostrar que a educação e a escola do campo mantêm-se viva e necessária para preservar a identidade de homens e mulheres do campo, contribuindo para o desenvolvimento de um projeto sócio-educativo, desde que bem organizado e contextualizado.

O autor conclui que os movimentos sociais do campo possuem uma noção clara sobre a Educação do Campo e que lutam para impulsionar práticas que realmente às configure e para tanto, formula cinco princípios básicos em relação ao papel da escola e suas transformações: compromisso com a intervenção social;

gestão da escola como espaço público; pedagogia escolar ligada às matrizes da educação popular; currículos escolares adequados ao movimento da realidade que o cerca; e a (trans) formação dos educadores/as do campo (NASCIMENTO, 2013).

Com a pesquisa de Ghanem (2016) percebemos que o autor se atém em refletir sobre os aspectos relevantes para compreender ações que obedeçam à lógica dos fatores que aparecem na gênese das experiências inovadoras. Para tanto, o trabalho partiu da hipótese de que alguns fatores tomam maior expressão como é o caso da experiência profissional, estabilidade do corpo docente, atuação mobilizadora de diretores e o grau de qualificação profissional dos integrantes das organizações comunitárias. Os dados de suas análises foram coletados no estado de Pernambuco no ano de 2010, a partir de publicações e visitas a cinco cidades para observação e realização de entrevistas no campo de pesquisa que se configurou no Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA).

O autor conclui que, o caso Serta e sua proposta educacional para o desenvolvimento sustentável baseado na agricultura familiar, apresenta-se como um caso de inovação educacional, visto que suas práticas educacionais se diferenciam de práticas usuais, pois focalizam peculiaridades agrárias, onde vivem os estudantes e seus familiares e por ter uma perspectiva centrada na produção coletiva dos saberes dos estudantes, suas famílias e dos docentes (GHANEM, 2016).

2.3 Refletindo a partir do diálogo estabelecido com outras produções

Nosso diálogo com produções anteriores acerca do tema em questão – Educação do Campo - nos permite atestar sua evidência no campo das pesquisas educacionais, sobretudo no que se refere aos últimos dez anos, período por nós delimitado. Ainda assim, é preciso lembrar que essas produções passam a se intensificar a partir de 2010, principalmente no formato de artigos.

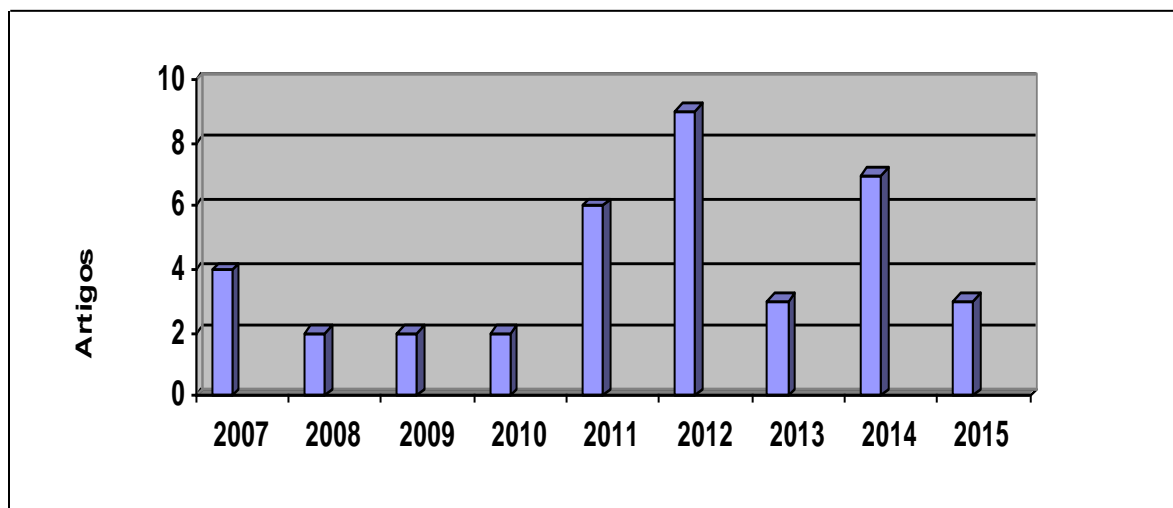
Percebemos que grande parte dos trabalhos que observamos, focam nos temas relacionados à formulação e produção textual das políticas públicas, na análise dessas políticas públicas e nas relações entre os movimentos sociais e o Estado na busca de uma cidadania possível. Alguns poucos focam nos programas educacionais, com intenção de refletir sobre seu perfil mais gerencialista partindo do

poder estatal, ou seu perfil mais democrático e construtor de identidades políticas e cidadania plena partindo dos movimentos sociais. Outros poucos focam em projetos de inovação educacional constituído a partir de parcerias entre sociedade civil e Estado, favorecendo a democracia participativa na gestão educacional. Enquanto outros poucos se debruçam em investigar a ação educativa como prática pedagógica de ação coletiva organizada.

Porém, ainda são bastante escassos os estudos que se debruçam sobre as políticas de formação continuada para educadores/as que atuam na Educação do Campo e a forma como essas políticas se materializam enquanto linguagem e ação na constituição de um novo discurso, que envolvam os atores sociais e o atendimento de suas demandas na construção de novas práticas educacionais, bem como a forma que esses atores sociais - público alvo direto dessas formações, percebem a implantação dessas políticas e seus resultados.

A partir do trabalho de Gonçalves e Hayashi (2016) podemos visualizar um panorama mais detalhado sobre as produções referentes à Educação do Campo no período de 2007 a 2015. De acordo com as autoras, o tema foi alvo de análises em artigos no periódico “Em Aberto” publicado pelo Inep e organizado por Monica Castagno Molina. Por meio deste trabalho despertou-lhes a curiosidade de investigar como a Educação do Campo vem sendo discutida no âmbito acadêmico a partir das produções acadêmicas publicados em periódicos científicos.

Para tanto as autoras trabalharam com 38 artigos que envolveram as categorias temáticas de: políticas públicas; formação docente; multisseriação e avaliação; história da Educação do Campo; currículo; desenvolvimento; ensino de ciências; movimentos sociais e juventude; e educação e trabalho. Conforme aponta o gráfico a seguir, elaborado pelas autoras, nos permite visualizar a distribuição de produção/tempo a cerca dos artigos analisados.



Fonte: artigo Educação do Campo; contribuições para o estado da arte da produção científica (2007 – 2015)

Desta forma, a pesquisa constitui-se num interessante estado da arte, que nos auxilia a compreender a Educação do Campo e a história dos movimentos sociais na luta por uma educação que se ocupe em atender as demandas dos sujeitos do campo e possibilite um debate mais amplo e democrático sobre as políticas públicas, alinhando-se aos princípios da Educação do Campo. E assim, conferindo a nosso diálogo com produções anteriores, bases mais sólidas enquanto produção científica, além de fortalecer nosso trabalho de pesquisa, estimulando nossa curiosidade quanto ao desejo de pesquisar e realizar descobertas que produzam outras hipóteses e fomentem novas pesquisas.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê*

Arthur SCHOPENHAUER

Com o advento da modernidade, a ideia de modelo global de conhecimento científico¹¹ pautado na racionalidade e totalitarismo¹², acaba por negar qualquer forma de conhecimento que não se verifique através de seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Essa relação do novo, frente aos que o precedem e a preocupação em testemunhar a ruptura fundante com esse modelo que possibilita uma e só uma forma de conhecimento verdadeiro, mostra-se patente na atitude mental de seus protagonistas (SANTOS 2010).

O próprio conhecimento gerado por esse paradigma moderno de conhecimento dominante¹³ possibilitou avanços que identificaram seus limites, insuficiências estruturais e a fragilidade onde se fundam seus pilares. Reconhecer a crise do paradigma da ciência moderna é também abrir portas para a chegada de novos conhecimentos, com maior capacidade de realizar leituras de mundo mais plurais, como nos diz Santos (2010, p. 360) “onde finalmente o conhecimento volte a ser uma aventura encantada.”

A partir do que afirma o referido autor, percebemos que um novo paradigma, traz em suas características elementos fortes, que o prendem mais ao futuro do que ao passado, pois à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, a humanidade é beneficiada. Uma vez superada essa dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, os estudos humanísticos tendem a se valorizar e

¹¹ Modelo Global de Conhecimento Científico: Aquele que possibilita uma e só uma forma de conhecimento.

¹² Racionalidade: porque se baseia, basicamente, no domínio das ciências naturais, se distanciando, se distinguindo e se defendendo das formas de conhecimento não científicos como o senso comum e os estudos humanistas.

Totalitarismo: porque nega o caráter racional de todas as formas de conhecimento que não se pautem por seus princípios epistemológicos e por suas regras metodológicas.

¹³ Paradigma Moderno de Conhecimento Dominante: modelo de racionalidade que preside à ciência moderna e que se constituiu a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente sob o domínio das ciências naturais. Para melhor entendimento ver Boaventura de Sousa Santos – Um Discurso Sobre as Ciências.

o conhecimento avança, ao passo que os objetos se ampliam. Desta forma, “o trabalho de pesquisa teve, então, como algumas de suas estratégias, desterritorializar¹⁴, desfamiliarizar, levar ao estranhamento num esforço para engendrar novos problemas e objetos de pesquisa.” (BUJES In. Costa, 2007. p.33). Mais ainda,

Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos. (COSTA In. Costa, 2007. p.145).

Assim entendemos que o mundo não é de um único jeito, nem parecido com o que já foi e nem com o que será. Está em constante mudança, transformação e diante disso nosso pensamento/conhecimento não pode se cristalizar. Nossa pesquisa deve ser sempre questionadora no sentido do que queremos e para quem queremos num constante processo de criação, considerando sempre a ética, a reflexão, o rigor e o método, pois nossas pesquisas são instrumentos sociais e seus resultados, por mais parciais e provisórios que sejam, contribuem para tornar o mundo e a vida dentro dele melhor. (Idem, 2007).

Para tanto, neste capítulo, traçamos o caminho teórico-metodológico do nosso trabalho de pesquisa, objetivando analisar a política pública de formação docente implementada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas - Programa Escola da Terra / PE, no Centro Acadêmico do Agreste - UFPE. Tomamos como grupo específico de pesquisa os atores sociais que participam deste programa de formação docente, instituído pela Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013.

Utilizamos como aporte teórico e instrumento de análises a “Teoria do Discurso” na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e Laclau (2013 e 2011), entendendo a Educação do Campo como um significante vazio. Este entendimento parte da idéia de que para constituição de uma identidade popular mais ampla como é o caso da Educação do Campo é preciso condensá-la em torno de algum significante e este movimento ocorre através da construção das cadeias de equivalências que se constituem a partir das articulações discursivas que se estabelecem entre os sujeitos e coletivos, que juntos/articulados compõem o

¹⁴ Transformação de seus territórios

Movimento da Educação do Campo. “A identidade popular torna-se cada vez mais plena de um ponto de vista extensivo, pois representa uma cadeia de demandas cada vez maior” (LACLAU, 2013, p. 154).

Seus atores sociais, mesmo perpassados por diferentes posições e, que de certa forma os mantêm ligados as suas demandas particulares, compõem os diversos coletivos que se articulam em torno de um objetivo comum. Essas posições de sujeito, mesmo carregadas de diferenças e demandas particularistas apresentam um caráter discursivo, pois “como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo discurso; conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 190).

O autor deixa claro a impossibilidade de total fixação das diferenças discursivas e que os antagonismos existentes em todas as relações sociais na sociedade torna possível a construção das cadeias de equivalências, pois nesse movimento essas diferentes posições precisam ser suspensas para que um discurso articulador possa ser estabelecido. Também neste momento uma demanda particularista assume o caráter universal e passa a representar os interesses da coletividade, ocupando o lugar vazio (no espaço social) deixado pelas posições dispersas e demandas particulares.

O vazio aqui referido não significa ausência ou inexistência de significados, pelo contrário, esse espaço é tão carregado de diferenças, particularismos e significações que o movimento da articulação possibilita que uma força particularista, por meio de uma luta hegemônica consiga transcender seu caráter particular, assumindo a universalidade que representará o interesse do coletivo, tornando-se um significante vazio e representando reivindicações legítimas que o conferem ocupar tal espaço.

Os significantes vazios podem desempenhar seu papel apenas se significarem uma cadeia de equivalência, e somente assim constituirão um “povo”. Em outras palavras: a democracia só pode fundar-se na existência de um sujeito democrático, cuja emergência depende da articulação horizontal entre demandas de equivalência. Um conjunto de demandas de equivalência articulado por um significante vazio é o que constitui um “povo”. Assim, a possibilidade da democracia depende da constituição de um povo democrático (LACLAU, 2013, p. 248).

Também faremos uso do discurso enquanto uma de nossas categorias centrais de análise, pois, entendemos o mesmo como necessário, uma vez que, um dos objetivos deste trabalho é identificar através dos discursos dos atores sociais que participam do programa de formação docente – Escola da Terra/PE, se a institucionalização dessa política pública implementada na Educação do Campo tem contribuído para melhoria de suas práticas, por meio das ações desenvolvidas para o atendimento de suas demandas educacionais.

Entendemos o discurso como uma totalidade que envolve o linguístico e o não linguístico. O sentido de discurso aqui referido envolve mais do que a fala ou registros textuais, mas nos traz um sentido de ação. A Educação do Campo, mais que um discurso expresso na oratória dos que lutam por Educação no/do campo ou legitimado nas normativas que compõem sua base legal, precisa expressar-se também por meio da ação coletiva na materialização desse discurso, indo além da fala ou dos textos escritos e apresentando-se como postura no contexto da ação, para que a identidade discursiva possa enfim ser constituída. Para tanto, o discurso que envolve o significante Educação do Campo é linguagem, é texto, é contexto, é ação.

Nossa opção em trabalhar com a ferramenta analítica – Teoria do Discurso -, que se apóia em estudos pós-estruturalistas, parte da compreensão de que estes estudos conferem uma renovação no próprio discurso, sendo essa perspectiva uma de suas principais distinções frente ao estruturalismo¹⁵.

Embora o pós-estruturalismo nasça no seio do estruturalismo, sua origem se estabelece a partir da crítica a sua estrutura e as pretensões científicas de visões mais fechadas, essencialistas. O pós-estruturalismo é um movimento que busca ao mesmo tempo descentrar as estruturas e a pretensão científica que o estruturalismo carrega, estendendo-se em diferentes direções, porém preservando elementos que são centrais na crítica que o estruturalismo faz ao sujeito humanista (PETERS, 2000).

¹⁵ Forma de pensamento que compreende a sociedade e sua cultura como organizada por estruturas. Para essa forma de pensamento a análise da realidade social, sob a qual baseamos nossa cultura, língua, comportamento, entre outros, podem ser explicados a partir de relações estruturais. “Para Lévi-Strauss as ciências sociais devem ser capazes de formular relações necessárias, permitindo que o antropólogo estude sistemas de parentesco da mesma forma que o lingüista estuda os fonemas.

Quando o estruturalismo busca identificar estruturas universais, acaba defendendo, afirmando e firmando a existência de um sujeito universal¹⁶, padronizado. E é geralmente esse sujeito que encontramos presente nos discursos produzidos pelas articulações políticas que intencionam construir sujeitos únicos e universais. Quando o pós-estruturalismo busca descentrar esse sujeito, possibilita também pensar as múltiplas formas de experiências por ele vivenciadas, considerando seus múltiplos contextos e a constituição de suas identidades/identificações, que o define como sujeito. É exatamente a renovação dessas diversas e múltiplas identidades, que desmonta os sujeitos universais e os lugares que eles antes ocupados. (CUNHA e DA SILVA, 2016).

Uma importante contribuição do pensamento pós-estruturalista para analisar políticas públicas é compreender o sujeito, seus discursos e suas ações. Diante dessa perspectiva, as políticas são entendidas como um campo disputado por atores sociais, que buscam definir seus objetivos. Assim, a perspectiva pós-estruturalista pode ser compreendida dentro do esforço em superar as tendências e perspectivas de análise do estruturalismo, esforçando-se em radicalizar suas perspectivas, questionar suas pretensões científicas, bem como suas relações essenciais na análise das estruturas e as suas tendências totalizantes e fundacionalistas¹⁷.

3.1 Definindo participantes e campo de pesquisa

Uma das principais maneiras de defender uma educação pública de qualidade para o campo é o investimento de recursos na formação dos docentes. Formação essa que, precisa ser pensada no sentido da valorização da cultura, dos

¹⁶ Para o pós-estruturalismo, a ênfase na autoconsciência absoluta e no seu suposto universalismo é parte integrante dos processos que tendem a excluir o Outro, ou seja, aqueles grupos sociais e culturais que agem de acordo com critérios culturais diferentes. Ver Pós- estruturalismo e filosofia da diferença (Peters, 2000).

¹⁷ Totalizantes e Fundacionalistas são características atribuídas ao estruturalismo, porque o fundamento sob o qual consiste essa forma de pensamento é compreender as estruturas como algo sempre totalizante. “Essa idéia de totalidade surge da distinção entre estruturas e agregados. Apenas as estruturas podem ser consideradas como totalidade.” Ver Pós- estruturalismo e filosofia da diferença (Peters, 2000).

saberes, das crenças, do trabalho dessa população, compreendendo seus interesses políticos, ideológicos e demandas formativas específicas.

Os profissionais que atuam no campo devem se identificar com a realidade de lutas e de trabalho dos atores sociais desse processo educacional, os cursos superiores, de magistério e de formação continuada precisam ser pensados e estruturados no sentido de subsidiar práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo, uma vez que:

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. (ARROYO In Arroyo et al, 2009. p.70).

E mais,

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. (FREIRE, 1997.p.71)

Desta forma, nosso campo de pesquisa se estabelecerá no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, enquanto centro de formação continuada do programa de formação docente - Escola da Terra/PE, onde se realiza o período de alternância¹⁸ referente ao que se denomina tempo-universidade com duração de 90 horas, assim como recomenda o artigo 5º da portaria que institui o programa do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC (PORTARIA nº 579, de 02 de julho de 2013):

Art. 5º A formação continuada de professores da Escola da Terra caracteriza-se por:

I - curso de aperfeiçoamento para todos os professores e tutores com carga horária de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas, divididas em dois períodos formativos: aquele de frequência ao curso, denominado tempo-universidade, e aquele dedicado a atividades realizadas em serviço, com o acompanhamento dos tutores, denominado tempo escola-comunidade;

A escolha do Centro Acadêmico do Agreste, enquanto campo de pesquisa se justifica no fato de ser esta Instituição, uma entre sete universidades em sete

¹⁸ Período de Alternância é aqui compreendido como a estreita conexão entre dois momentos formativos que envolvem atividades individuais, relacionais, didáticas e institucionais, alterando momentos de aprendizagem da formação docente no âmbito da universidade e na comunidade onde atuam.

diferentes estados no Brasil a ser selecionada para participar do projeto piloto do programa de formação docente - Escola da Terra/PE.

A Universidade Federal de Pernambuco - UFPE representada pelo Centro Acadêmico do Agreste - CAA no estado de Pernambuco, enquanto instituição selecionada para ofertar a formação docente referente ao que cabe a carga-horária denominada tempo-universidade parece reafirmar a história de luta e de trabalho frente a um processo de inclusão, constituição e afirmação de “identidades culturais” ricas em diversidades. O que lhe confere a confiança e a responsabilidade de atuar como órgão formador de um processo que não se constitui em apenas pedagógico, fortalecendo o acesso à escolarização dos atores sociais que o materializam, mas um processo que é também político e que aponta caminhos para constituição de identidades políticas desses atores sociais.

Os participantes de nossa pesquisa se constituem nos atores sociais que participam do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra PE.

Salientamos que para essa fase da pesquisa, foram respeitadas as Diretrizes e Normas Regulamentadoras das Pesquisas envolvendo Seres Humanos (Resolução nº 196/96 – CNS/MS, 1996) através da garantia do sigilo quanto aos dados confidenciais da comunidade acadêmica envolvida na pesquisa, bem como o direito à liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo ao seu vínculo institucional.

O Programa Escola da Terra teve nascimento datado em 02/07/2013 através da Portaria nº 579 conforme antes mencionado. Iniciou como projeto piloto em 2013. Sete universidades federais foram selecionadas para participar do projeto em quatro das cinco regiões do país, com 7.500 vagas distribuídas entre as universidades federais do Amazonas (UFAM) com 1.500 vagas, da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA), com mil vagas cada e os cursos de formação se desenvolveram a partir de 2014.

A necessidade de um olhar diferenciado em relação à formação dos educadores do campo se desenvolve a partir do entendimento de que esse espaço educativo com suas particularidades e demandas específicas e que é ao mesmo tempo repleto de possibilidades nas suas relações com os seres humanos e com a produção de sua existência social, anseia por uma educação que garanta também seu direito ao conhecimento, à ciência, e à tecnologia socialmente acumuladas, sem deixar de contribuir na construção e afirmação dos valores da cultura e identidades da diversidade que compõem hoje o campesinato brasileiro (ARROYO; CALDART; MOLINA. 2009).

Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do nosso povo - item 08.

Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social - item 03. (Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro – 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária 28/07/1997.)

Os itens 03 e 08 do manifesto apontam para um nível de consciência em relação à educação, não compreendida como uma espécie de fórmula mágica em condições de resolver todos os problemas da humanidade, mas, sim, reconhece a educação dentro de uma função social realista que a compreende como um caminho no processo de transformação das relações sociais. Por isso, nosso interesse na formação docente continuada específica para professores do campo brasileiro, em especial no Programa Escola da Terra/PE e nos discursos que os atores sociais que vivenciam em ação essa política de formação docente conseguem articular, no que diz respeito às contribuições referentes às suas práticas.

Assim, trabalhamos por meio de entrevistas semi-estruturadas com a coordenação geral e a coordenação pedagógica do programa, representados por um participante de cada coordenação. Também foram entrevistados seis professores formadores, cada um representante de uma área de conhecimento e com quatro professores cursistas da 1ª edição do programa, concluintes e com seus projetos de intervenção social e pedagógica apresentados. Foram aplicados questionários de respostas abertas aos cursistas – professores e tutores – os quais intencionamos acessar por meio de sua participação, cerca de 10% dos 788 cursistas com a

distribuição de 80 questionários. Todos esses participantes são atores sociais de grande importância para a nossa pesquisa uma vez que vivenciam na prática a política pública em ação e podem nos fornecer elementos suficientes à análise de seu desenvolvimento e de suas contribuições ao processo educativo do campo.

3.2 *Corpus* documental utilizado para análise

Relacionaremos neste tópico, documentos que serão comuns a este trabalho, pois o objeto desta pesquisa, ao chamar as políticas públicas de Educação do Campo para dialogar, em especial as que tratam sobre formação docente, busca na legislação enquanto base legal que normatiza e direciona a educação em nosso país e nos documentos que estruturam os programas para Educação do Campo, analisar o que versam e como seus direcionamentos foram implementados¹⁹ como realidade nas escolas do campo.

Através do refletir sobre a aplicação prática e o discurso dos atores sociais envolvidos nesse programa de formação docente, pretendemos alargar o entendimento, no sentido da compreensão, se em termos de qualidade educacional, o caminho percorrido entre o entendimento sobre o que é a Educação do Campo, o que consta nos textos escritos (*corpus* documental), e a forma como a aplicação prática desta política pública de formação tem atingido diretamente o trabalho pedagógico dos atores que compõem essa realidade, no sentido de adequá-la às necessidades e às demandas específicas da Educação do Campo.

Os documentos que foram utilizados trazem em comum o fato de quase todos tratarem de forma clara e direta sobre a necessidade de formação específica e continuada para os professores das escolas do campo, compreendendo que essa realidade educacional possui especificidades que devem ser respeitadas através da organização do ensino e práticas pedagógicas que valorizem sua diversidade cultural.

¹⁹ Compreendemos que as políticas são interpretadas e materializadas, ou seja sujeitas a processos de tradução e interpretação como aponta Ball et al (2016) o que nos faz questionar o termo implementação, mas na falta de um termo mais adequado continuaremos usando este, mas sendo seu significado compreendido enquanto atuação, encenação.

Assim, foram utilizados os seguintes documentos: Lei Nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, de 01 de fevereiro de 2006, que trata dos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e definem suas diretrizes gerais, Portaria Nº 579, de 02 de julho de 2013, que Institui a Escola da Terra, e a Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE.

Para analisar o *corpus* documental que compõem a base legal e os programas de educação para formação docente do campo, trabalhamos a partir do entendimento de que as políticas públicas são discurso e que esse discurso, pode servir a diferentes fins, atuando como instrumento de manutenção ou transformação das relações sociais na sociedade. Desta forma, as políticas públicas podem servir para manutenção ou superação das desigualdades do poder social, alterando relações e distribuição de poder na sociedade.

Embora o processo de formulação de políticas públicas seja um campo de influências e disputas, nem todas as agendas são consideradas como legítimas, estabelecendo-se limites ao discurso. Desta forma, Mainardes (2006) apoiando-se em Stephen Ball nos propõe que as políticas sejam analisadas não só como textos, mas também como discursos. O que faz da tarefa do analista algo não simples, uma vez que, precisa ser capaz de identificar as ideologias, conceitos e interesses que permeiam tais documentos, entre outros aspectos. Assim:

Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006.p.53).

Mais ainda,

A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. (Idem, p. 54).

A partir de Gomes (2011), é possível compreendermos a existência de uma natureza múltipla e complexa, no que tange a natureza das políticas públicas, visto que seus determinantes compõem textura fundamental para produção e distribuição do poder social. Esse forte vínculo entre poder social e políticas públicas nas sociedades capitalistas contemporâneas fundamenta seu caráter disputado e conflituoso.

Com a análise do *corpus* documental, acreditamos ser possível realizar um trabalho consistente, no sentido de identificar ações específicas de apoio efetivo ao direito à educação dos povos do campo, considerando também essa educação como direito subjetivo que revela a enorme dívida do poder público em relação à Educação do Campo. Compreendendo que tais documentos são constituídos e constituem discursos e que esses discursos são carregados de significados e por isso mantêm-se em constante disputa no espaço social.

Intencionamos a partir da análise dos documentos que normatizam a Educação do Campo no Brasil, identificar se o que versa como base legal nos documentos, consegue ser identificado em sua efetivação prática, a partir do olhar dos atores sociais que materializam o programa de formação docente – Escola da Terra/PE, gerando um deslocamento no entendimento pedagógico-político-ideológico desses atores sociais, a partir de uma sobredeterminação²⁰ das concepções da Educação do Campo em relação ao que é entendido por educação rural.

3.3 *Corpus* da entrevista, questionários e seus participantes

Neste tópico apresentamos os participantes que farão parte do *corpus* de nossa pesquisa, os quais se constituem nos atores sociais que materializam o programa de formação docente - Escola da Terra/ PE. Personagens de absoluta

²⁰ O conceito de Sobredeterminação nega e mostra a impossibilidade de um conceito como determinação em última instância, afirmando o caráter precário e relacional de toda identidade. Assim como, a impossibilidade do objeto “sociedade” como uma totalidade racionalmente unificada. Ver Laclau e Mouffe, 2015.

importância, pois a partir de seus conhecimentos, vivências, experiências - discursos, pretendemos alcançar respostas à nossa problemática inicial, colocando-nos em permanente estado de reflexão, sem julgarmo-nos plenos e conscientes de tudo. Uma vez que nossos resultados, possivelmente, são de caráter provisório frente ao dinamismo das relações e articulações sociais e pessoais que são contingentes e não encerram em si mesmas.

De acordo com o projeto político pedagógico do Programa de Formação Docente Escola da Terra, este se constitui na atuação dos seguintes atores sociais:

01 Coordenador (a) Adjunto (coordenação geral);
03 Supervisores (as) de Curso (coordenação pedagógica);
05 Professores formadores;
30 Professores Pesquisadores (formadores);
05 professores Pesquisadores (conteudistas);
Tutores (cursistas);
Professores de escolas do campo (cursistas).

O *corpus* de nossa entrevista se realiza com o representante da instituição formadora, na pessoa do coordenador (a) geral do programa de formação, com um supervisor (a) de curso (coordenação pedagógica) e com seis professores-pesquisadores (formadores), cada um representando uma área de conhecimento.

Também foram realizados questionários com perguntas de respostas abertas (dissertativas) para os tutores (cursistas) representantes dos municípios que participam do processo de formação docente e com os professores (cursistas) grupo de docentes que compõem as turmas 'um' e 'seis', escolhidas aleatoriamente para acompanhamento e observação durante o período referente à carga-horária do tempo-universidade. Nossa intenção foi aplicar os questionários para 10% dos cursistas – entre professores e tutores dos 788 cursistas (número fornecido pela coordenação) inscritos na segunda edição do programa de formação docente – Escola da Terra/PE.

Esse grupo de sujeitos compõe a segunda edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores (as) de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra/PE, com início em dezembro de 2015, e com continuidade em 2016, o qual foi acompanhado

enquanto campo de pesquisa. Nossa escolha por questionários com perguntas que possibilitam respostas abertas se justifica pelo grande quantitativo de participantes envolvidos – Tutores e Professores, dificultando nossa possibilidade de entrevistá-los diretamente. Mas, mantendo-nos cientes que este instrumento pode apresentar vantagens e desvantagens quanto a sua precisão, pois ao mesmo tempo em que nos permite uma gama de respostas que refletem o pensamento livre e variado, é preciso que o pesquisador saiba o que fazer com os fatos que ele produz, pois segundo Bourdieu (2015), a determinação dos dados válidos e pertinentes não é de fácil apreensão. Por vezes o que é observado não é pertinente, nem significativo e o que é pertinente e significativo é quase sempre difícil de observar.

Esta pesquisa, conta também com a participação de quatro professores cursistas que compuseram o primeiro grupo de participantes do Programa Escola da Terra/PE e aceitaram ser entrevistados, contando-nos suas experiências. Estes profissionais concluíram em 2015 a primeira edição do curso iniciado em 2014 apresentando no IV Seminário de Educação Matemática nos Contextos da Educação do Campo, os projetos de intervenção social e pedagógica por eles realizados, a partir dos aprendizados construídos durante o curso e com o acompanhamento dos tutores e formadores, no momento que iniciou à segunda fase do programa de formação continuada em sua segunda edição.

Dessa forma acreditamos ser possível alcançar o discurso dos atores que integram o Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores (as) de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra PE, na pessoa do representante da instituição formadora, dos supervisores pedagógicos, dos formadores, dos tutores e principalmente dos professores (as) das escolas do campo, agentes diretos do processo, os quais vivenciam diariamente, junto a seus alunos e comunidade, as dificuldades da realidade educacional em nosso país e, sobretudo, as dificuldades de uma educação desenvolvida no campo brasileiro, com reflexos históricos de ausência de políticas públicas e falta de investimentos por parte do Estado. Mas principalmente por ser esse público, testemunha ocular e de vivência prática das mudanças e melhorias que possivelmente estejam ocorrendo na Educação do Campo e se estas, reflexo dos

avanços históricos e fruto de lutas, reivindicações e conquistas dos movimentos da educação do campo, implicam em políticas públicas.

3.4 Sobre a pesquisa, seus instrumentos metodológicos e sua coleta de dados

Nossa pesquisa se pauta em métodos qualitativos de coleta e análise de dados, pois entendemos que esta nos oferece diferentes métodos, e técnicas mais adequadas aos nossos interesses, possibilitando análises de documentos, de textos produzidos nas entrevistas e questionários, entre outras. A metodologia é aliada importante no encaminhamento da pesquisa, as exigências científicas buscam alcançar participação e ação sem descuidar da produção do conhecimento (LUDKE, 2009) e como já dissemos anteriormente pede flexibilidade sem descuidar do rigor. De acordo com Brandão, “Rigor e flexibilidade são, a meu ver, as metas indisponíveis do *fazer pesquisa*.” (BRANDÃO, 2002. p. 12).

Nossa pesquisa firma-se enquanto qualitativa, e sobretudo discursiva, porque ao trabalharmos com pessoas e suas atividades, essa abordagem nos fornece instrumentos metodológicos mais adequados e variados para obtenção de nossos dados, pois:

[...] não é se as abordagens que se utilizam de materiais quantitativos são mais ou menos adequados para o estudo dos fenômenos sociais do que as que utilizam os materiais qualitativos; a questão está em ser capaz de selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar. (Idem, 2002.p.28)

Usamos como instrumentos de coleta de dados, questionários que foram respondidos pelos tutores e pelo grupo de docentes de escolas do campo participantes do Programa Escola da Terra que compuserem as turmas ‘um’ e ‘seis’ escolhidas aleatoriamente durante a segunda edição do programa de formação docente. Nossa escolha por questionário se justifica na possibilidade de uma visão geral do perfil dos educadores, pois realizar entrevista semi-estruturada com todos torna-se possibilidade não viável.

É possível realizar uma gama de questionamentos aos atores sociais que pretendemos investigar, porém cabe ao pesquisador, conhecimento sobre as

significações específicas de suas perguntas para que não incorra na garantia da facilidade em encontrarmos as respostas esperadas e deixarmos de compreender outras problemáticas que as respostas possivelmente venham a nos apresentar. Sobre isso Bourdieu firma:

Sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas: nesse caso, estão preenchidas as condições para que passe despercebido o equívoco que leva a descrever, em termos de ausência, determinadas realidades dissimuladas pelo próprio instrumento da observação e pela intenção, socialmente condicionada, do utilizador do instrumento (BOURDIEU, 2015, p. 56).

A escolha de entrevista semi-estruturada para o Coordenador (a) Adjunto (coordenador geral), Supervisor de Curso (coordenação pedagógica) e Professores-pesquisadores (formadores), justifica-se na possibilidade que temos, através desse instrumento, uma melhor percepção de seus discursos, nos permitindo trabalhar também com o inusitado quando esse surgir, proporcionando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos, sem perder o momento de nossas perguntas anteriormente preparadas. “Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um dialogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam” (GATTI, 2007. p.63). Sobre isso também nos fala Brandão,

A entrevista é *trabalho*, reclamando uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado, os encadeamentos, as indecisões, contradições, as expressões e gestos [...] (BRANDÃO, 2002. p.40)

Ao discutirmos a cientificidade de um objeto de pesquisa, buscamos de modo especial legitimar seu conhecimento e, ao analisarmos de forma reflexiva os dados encontrados precisamos assumir uma lógica dialética de sistematização do pensamento, entendendo que a pesquisa científica deve examinar o saber e produzir novos conhecimentos que lhes permitam serem sempre instrumentos de discussão, crítica, aceitação, mesmo que provisórios (GHEDIN, 2008). E desta forma sendo nossa metodologia utilizada à qualitativa, intencionamos incorporar as condições de vida e sua complexidade em constante evolução e interdependência com os sujeitos para compreensão de nosso objeto de pesquisa. Tendo bem claro que essa compreensão não se cristaliza ou se encerra numa resposta única, pois,

Não fica resolvida a questão da teoria, nem a da construção das hipóteses, quando a hipótese é submetida à verificação, e tampouco quando ela é confirmada ou desmentida. Toda experiência bem construída tem como efeito intensificar a dialética da razão e da experiência, mas somente com a condição de que o pesquisador saiba pensar, de forma adequada, os resultados, inclusive os negativos, que ela produz e se interogue sobre as razões que fazem com que os fatos têm razão de dizer não (BOURDIEU, 2015, p. 78).

E é nessa condição de um saber pensar de forma adequada, que buscamos nas categorias que a Teoria do Discurso nos apresenta, as ferramentas para uma análise crítica da realidade ao qual nosso objeto de estudo encontra-se inserido, mas, mantendo a clareza de que os resultados alcançados, mesmo que se aproximem do que já esperávamos ou apontem para outros resultados que até então não se faziam objetos de nossa atenção, serão sempre obtidos dentro de um terreno provisório, precário e contingente, porque a impossibilidade de fixar os sentidos dos objetos mostra que a razão pode sempre ser outra. Por isso nossa escolha em trabalhar com os discursos dos atores que materializam o Programa Escola da Terra/PE, no sentido de analisá-lo frente ao que desejamos identificar, pois é justamente no discurso, fruto das variadas formações discursivas que se articulam no espaço social, que é possível provocar deslocamentos e transformações desses atores sociais e da realidade em que eles vivem.

**4 PODER POLÍTICO, POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTADO E
EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIAS QUE ATINGEM E
TRANSFORMAM O CAMPO EDUCACIONAL**

Instrui-vos porque teremos necessidade de toda vossa inteligência.

Agitai-vos porque teremos necessidade de vosso entusiasmo.

Organizai-vos porque teremos necessidade de toda vossa força.

Antonio GRAMSCI

Neste capítulo realizaremos algumas considerações a respeito de temas como: Política, Políticas Públicas, Estado, Democracia Radical e Novos Movimentos Sociais, relacionando-os a partir de suas influências na constituição organizacional das relações sociais na sociedade.

No tópico sobre políticas trazemos para discussão a categoria poder como fenômeno expressivo da vida social, onde sujeitos individuais ou coletivos influenciam outros sujeitos, algumas vezes de maneira ligada ao protecionismo ou acolhimento e outras vezes através de punições com instrumentos coercitivos.

A partir da Teoria do Discurso, perspectiva na qual fundamentamos nossas reflexões, a política é entendida como expressão de certa hegemonia e as práticas políticas como constituidoras de identidades que se estabelecem dentro de um terreno precário e vulnerável, uma vez que, o político liga-se à dimensão antagônica presente nas relações humanas e sociais e a política liga-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que intencionam estabelecer ordem a essas relações humanas, conforme podemos observar em Mouffe (2005).

Com o tema Políticas Públicas buscamos enfatizar essa categoria como um campo marcado pelas articulações políticas, pelas disputas nas arenas e pelos processos de negociações que envolvem forças políticas internas e externas, intencionando apoderar-se do discurso hegemônico. Contexto no qual podemos observar a grande influência exercida por forças externas/global na definição de políticas públicas educacionais, com intenção de moldar a sociedade ao desenvolvimento do capital. Por isso, a maioria delas – das políticas públicas – é pensada para ambientes uniformes, homogêneos, desconsiderando as diferenças e antagonismos presentes em todas as relações sociais e humanas.

Nesse contexto o Estado, enquanto espaço privilegiado de poder assume relações complexas com a sociedade, o que o transforma num campo disputado, e o

domínio de sua hegemonia política pode ser percebido de acordo com o momento histórico e as formas que assume dentro do sistema capitalista. Porém, é considerando a impossibilidade de sutura do espaço social, que novos discursos de posicionamento contrários à hegemonia estabelecida, encontram espaço nas fissuras desse mesmo espaço social, para formação de novas articulações discursivas e fortalecimento das relações sociais.

Para perceber as diferenças e divergências que são próprias do mundo globalizado é preciso entender que as sociedades possuem visões conflitantes, onde a importância do dissenso precisa ser levada em consideração e a dimensão antagônica presente nas relações humanas e sociais serem percebidas como elemento constitutivo dos processos políticos. Pois, para Laclau e Mouffe (2015), um dos principais entendimentos para se materializar o projeto de uma Democracia Radical é superar a convicção de uma sociedade como espaço social suturado e de sentidos fixados.

Com o tema Movimentos Sociais intencionamos apreender a constituição da identidade desse sujeito como um processo que se fortalece nas lutas e experiências práticas, onde atores sociais se articulam a partir de ações e demandas coletivas como parte de um processo de constituição da identidade política. Assim, nosso objeto de estudo e análise – Educação do Campo -, como um movimento originado dos movimentos sociais do campo consegue agregar coletivos, articular demandas e se fortalecer na luta, assumindo uma demanda educativa, mas que também é política, gestada processualmente de dentro para fora dos movimentos e não outorgada verticalmente por forças externas.

4.1 A política como prática de relações de poder e expressão de certa hegemonia

A análise de nosso tema em estudo exige que percorramos um caminho longo e diverso para o favorecimento de uma melhor compreensão. De forma que traremos ao centro de nossas discussões o tema política na possibilidade de uma reflexão que parta de um sentido mais amplo em relação a nosso objeto de estudo –

Educação do Campo, ao ponto particular compreendido como uma de suas demandas – formação continuada específica para educadores do campo.

Ao tratar o tema política, inevitavelmente nos remetemos ao estudo do Poder nessa categoria. Poder é um dos fenômenos mais expressivos da vida social, onde indivíduos ou grupos sofrem de alguma forma a influência de outros indivíduos ou grupos e o campo onde essa relação ganha maior força é exatamente o das políticas.

Apoiando-se em Weber, Stoppino (1998) especifica três tipos de Poder: Poder Local, Poder Tradicional e Poder Carismático. Onde o primeiro caracteriza-se por se estabelecer em sociedades modernas, apoiando-se na crença de ordenamento jurídico. O segundo apóia-se na crença do caráter de um poder desde sempre existente, portanto tradicional. E o terceiro apóia-se na dedicação afetiva ao chefe ou líder.

Atualmente, o Poder é considerado como uma das variáveis fundamentais, em todos os setores de estudo da política. Isto se verifica, por exemplo, na análise das burocracias, e, mais genericamente, na análise das organizações, onde a estrutura hierárquica mais ou menos acentuada e as diversas formas que ela pode assumir colocam, naturalmente, em primeiro plano, o fenômeno do Poder (Idem, 1998, p. 951).

Stoppino apresenta também o entendimento de Parsons ao definir o Poder no sentido de poder político, refletindo a capacidade de assegurar obrigações em um sistema de organizações coletivas. Para Lúcia Bruno (2009), o poder político enquanto prática é cheio de mistérios e reflete certa ambiguidade. Em uma de suas faces liga-se ao benevolente, ao que é protetor, ao que é acolhedor e ao que visa integrar e ressaltar singularidades. Em outra de suas faces liga-se ao que é severo, com imposições e punições, recorrendo a instrumentos coercitivos e violentos.

O que caracteriza o poder político em relação a outros é sua exclusividade no uso da força em relação a grupos que atuam num determinado contexto social, resultado de um processo desenvolvido em toda sociedade organizada. E o Estado enquanto representante legal do poder político, tem autoridade legítima no uso do poder coercitivo. Porém, o próprio movimento histórico tem conseguido mostrar que essa forma de organização social deixa fissuras que possibilita disputar discursivamente as regras que se estabelecem no espaço social, impossibilitando a fixação de sentidos e possibilitando mudanças.

Assim, percebemos o conflito hegemônico e histórico que marcam as relações do campo no Brasil. De um lado o Estado representado por suas classes de poder que inicialmente se apresentam na forma de descaso e secundariamente na proposta de políticas compensatórias, no sentido de saldar suas dívidas em relação ao descaso com o campesinato brasileiro. De outro, os movimentos sociais de luta pela terra buscando dar visibilidade a suas demandas, em embates muitas vezes extremos para fazer valer seus direitos, adquirindo representatividade e voz nas disputas políticas.

De acordo com a autora (BRUNO, 2009), as relações entre os homens e a natureza são mediadas pelas instituições sociais. Essas instituições criadas pelos próprios homens em suas relações se desenvolvem numa forma externa e que não considera suas singularidades. Essas instituições trazem em si regras que fundamentam a constituição dos agrupamentos humanos, impedindo o retorno da sociedade ao estado natural. Não pode haver sociedade ou agrupamento humano sem regras, o poder político exerce prática, de um lado benevolente e de outro severo, no intento de fazer cumprir as regras sob as quais, sem elas, nenhuma sociedade se constitui. Mas estas regras não são estanques, forças outras interferem, perpassando seus vértices, gerando uma nova dinâmica. De forma que discursivamente analisando, tais regras são disputadas e são modificadas.

As diferentes formas de organização social observadas na história da humanidade apresentam importantes variações na relação entre poder político e sociedade, derivando diferentes concepções de educação. Os constantes debates educacionais acerca da crise da escola nos remetem a antigos questionamentos sobre o que vem a ser poder político e suas relações com a sociedade. As relações entre sociedade civil e Estado são movidas por tensões que refletem disputa hegemônica de poder.

Os movimentos sociais que lutam por Educação do Campo refletem essas disputas hegemônicas quando propõe uma educação alicerçada na cultura, ideologia e histórias de vida e luta da população que vive no/do campo e por assumirem concepção de educação, de vida e de trabalho que se posiciona contra a hegemonia estabelecida, por meio de uma postura que se contrapõe ao sistema capitalista.

Em nossas relações enquanto sujeitos sociais com outros sujeitos ou coletivos, afirmamos e reafirmamos nossa singularidade e nos reconhecemos enquanto diferentes. Mas quando compartilhamos certos aspectos, posicionamentos, pensamentos, ideologias, nos reconhecemos dentro de uma mesma coletividade e nesse sentido o discurso se apresenta como um elemento constituinte dessa relação. Um discurso que se apresenta não só na linguagem, mas também na prática, compartilhando expectativas e objetivos, como acontece com o Movimento da Educação do Campo, onde os sujeitos e coletivos se reconhecem em suas particularidades, mas assumem-se enquanto sujeitos coletivos, porque encontram através de suas práticas, posicionamentos e ideologias, um ponto de congruência²¹ que estabelece um nó em seus discursos e o exercício de organização frente ao poder político consegue encontrar caminhos.

[...] não negociamos através de um contrato nossa pertença ao poder político; pertencemos a ele de um modo diferente da escolha, na medida em que também nos pertence enquanto membros que somos de uma coletividade. O que se pode negociar (mas isso sempre depois de já pertencermos a ela) são as formas de organização e as bases de exercício desse poder político que garante a vida em comum (BRUNO, 2009, p. 98).

Na intenção de melhor organizar o entendimento sobre o político, poder político e política trazemos ao debate as reflexões de Mouffe (2005) em seu trabalho “Por um Modelo Agonístico de Democracia”, onde a autora apresenta que qualquer ordem política é expressão de uma dada hegemonia e corresponde a um padrão específico de relações de poder. Assim, as práticas políticas não são simplesmente representantes de identidades pré-construídas, mas constituidoras dessas próprias identidades, que se formam e se estabelecem sempre dentro de um terreno marcado pela precariedade e vulnerabilidade.

Dentro desta perspectiva, “o político” refere-se à dimensão antagônica presente em todas as relações humanas, o qual pode aparecer de diferentes formas em diferentes tipos de relações sociais. Em contrapartida, ao que tange “a política”, esta é entendida como o conjunto de práticas, discursos e instituições que visa estabelecer ordem, organizando as relações humanas que são sempre estabelecidas a partir de relações conflituais, porque são sempre afetadas pela dimensão do político. Desta forma, é apenas quando o político é reconhecido como

²¹ Entendemos aqui, em seu sentido literal de concordância.

dimensão do antagonismo²² presente nas relações humanas e a política entendida como forma de domesticar para tentar controlar as hostilidades produzidas por esses antagonismos, é que se atinge o ponto central para formulação de uma política democrática.

A política busca a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade; está sempre ligada à criação de um “nós” em oposição a um “eles”. A novidade da política democrática não é a superação dessa oposição nós-eles – que é uma impossibilidade -, mas o caminho diferente em que ela é estabelecida. O ponto crucial é estabelecer essa discriminação nós-eles de um modo compatível com a democracia (MOUFFE, 2005, p. 20).

A partir de Bobbio (2007) em seu verbete sobre política, no dicionário de política, percebemos que esse termo foi utilizado por séculos para designar atividades humanas que viessem a se referir de alguma forma as coisas relacionadas ou que tenham como referência o Estado. Como já tratamos, o conceito de política está diretamente relacionado ao conceito de poder e essa é uma relação que se expressa de várias maneiras, porém de acordo com o autor podemos separá-las em três classes: Poder Econômico, Poder Ideológico e Poder Político. Onde o uso autorizado do poder coercitivo através do Estado, distingue o Poder Político dos outros poderes.

Todas estas três formas de poder fundamentam e mantêm uma sociedade de desiguais, isto é, dividida em ricos e pobres com base no primeiro, em sábios e ignorantes com base no segundo, em fortes e fracos, com base no terceiro: genericamente, em superiores e inferiores (BOBBIO, 2007, p. 955).

Ambas as categorizações em relação ao poder, trazidos por Stoppino (1998), Bruno (2009) e Bobbio (2007) apresentam particularidades ao especificá-los, mas apresentam pontos de aproximação, no que se refere ao conceito de poder político como portador do uso autorizado de instrumentos coercitivos, tendo como seu representante legal, a instituição Estado - na prática deste exercício -, com fins de assegurar obrigações, manter a ordem e regular as relações sociais na sociedade, preservando seu poder hegemônico e as regras sob as quais acredita que nenhuma sociedade se sustenta.

²² É uma relação negativa em que certa identidade tem sua existência negada por outra identidade no sentido absoluto do termo. Uma idéia que pressupõe a incapacidade da completude identitária, marcado por uma constante luta por posições e recursos de poder e de reconhecimento. Ao mesmo tempo em que, o discurso antagônico nega a existência do outro, ele a constitui e da mesma forma que o antagonismo é a condição de impossibilidade de determinado discurso ele é a sua própria condição de possibilidade, porque no contexto da Teoria do Discurso, não há discurso político que se constitua senão negativamente num primeiro momento. Ver Daniel de Mendonça – Pensando (com Laclau) os limites da democracia.

Mas, é entendendo o espaço social como um universo de extrema complexidade, que reconhecemos – apesar da organização que se estabelece em meio à relação desses poderes – as fissuras existentes e que possibilitam a construção de outros sentidos. A partir desta concepção, a Teoria do Discurso nos auxilia a compreender essa complexidade que o espaço social apresenta, inclusive, na falta de fixidez em relação ao político, onde as relações de poder presentes na sociedade com intenção de controlar o espaço, também são constituintes das próprias relações sociais.

Tais relações – evidentemente sempre instáveis, visto a constante possibilidade de serem revertidas, uma vez que um grupo político que hoje detém a força política hegemônica, não quer dizer que manterá para sempre – são precárias e contingentes. A vontade política é alcançada sempre por meio da força, da disputa, seja agônica²³, seja antagônica. Consensos sociais são possíveis, mas nunca eternos: podem futuramente ser desprezados e desrespeitados mesmo pelos próprios sujeitos políticos que outrora os celebraram (MENDONÇA, 2007, p. 250)

É a partir dessa incompletude de sentidos, que as formações discursivas se estabelecem e atribuem sentido ao campo da discursividade²⁴. O discurso, categoria central da Teoria do Discurso é o resultado de práticas articulatórias²⁵ que organizam as relações sociais. Essa organização estabelecida a partir de um discurso aglutinador origina uma relação hegemônica. Para nosso campo de análise, um Estado Político onde não existem divergências em relação ao regime de poder não gera disputas hegemônicas porque não possibilita a constituição de novos discursos venham a construir outras hegemonias. E nesse sentido, nosso objeto de análise traz desde sua gênese a disposição de luta frente ao Estado para construção de uma nova hegemonia que afirme as demandas da Educação do Campo e busque legitimá-las em políticas públicas.

²³ O termo agônico deriva da palavra agonismo, que para Chantal Mouffe significa, dentro do pensamento central da política democrática, uma luta entre adversários, alguém com cujas ideias não se concorda, mas que o mesmo tem o direito de defendê-las e esse direito não deve ser questionado.

²⁴ Terreno onde diferentes discursos se articulam, disputando sentidos para construção de uma nova hegemonia.

²⁵ É o que constitui e organiza as relações sociais. Uma prática estabelecida entre elementos que, a partir de um ponto nodal, conseguem articular-se entre si, tornando-se momentos em uma dada articulação estabelecida, de forma que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos e que, contingencialmente, tornam-se momentos em uma determinada prática articulatória.

É nesse contexto de relações de poder e formações discursivas²⁶ estabelecidas, a partir das disputas no espaço social, que as políticas públicas são formuladas pelo Estado através das pressões que emanam da própria sociedade, pois “o desafio da análise das políticas públicas vai, portanto, muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado. [...] uma política é mais do que uma coleção de decisões e ações” (MULLER e SUREL, 2002, pp. 12-16).

A noção de político nos leva a realidades diferentes ao que tange as formas de participação dos agentes que se beneficiarão da política. O efeito de influência nos conteúdos e na implementação de uma política pública que os atores coletivos podem exercer, depende fortemente de sua capacidade de organização e mobilização. Portanto, ao estudarmos uma política pública é preciso considerar os indivíduos ou grupo de indivíduos que se posicionam frente ao Estado, afetando suas ações e sendo afetado por elas. “A Análise de Política, ao focar no comportamento dos atores sociais e no processo de formulação da agenda e da política, busca entender o *porquê* e *para quem* aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política pública em si” (SERAFIM e DIAS, 2012, p. 122 grifos dos autores). Mais,

O primeiro momento do processo de elaboração da política se refere a identificação de um problema pelos atores que o reconhecem. Este reconhecimento procede de forma subjetiva e interessada por esses atores, ou seja, ele resulta do entendimento, dos valores, das idéias e métodos desses atores. O entendimento sobre a subjetividade da definição do problema ganhou corpo com o desenvolvimento da Análise de Política, pois até então esse elemento era considerado uma entidade objetiva e sequer era reconhecido como uma fase do ciclo da política. Reflexões posteriores indicariam que esse momento constitui, de fato, um dos principais focos dos estudos de Análise de Política, uma vez que é aquele no qual se podem observar com maior clareza assimetrias de poder, tensões entre agendas e conflitos encobertos ou latentes (Idem, 2012, p. 128).

Uma política pública apresenta-se como reguladora de conflitos entre seus interessados, tentando articular, equivalencialmente, interesses individuais e coletivos, constituindo certa ordem. Mas também se mostrando a partir da mobilização de recursos, como elemento de participação política popular. Nesse sentido o tema em disputa consegue ser incorporado na agenda tornando-se um problema passivo de ser transformado em política pública. A introdução do problema

²⁶ Noção básica da Análise do Discurso que permite compreender o processo de produção de sentidos e sua relação com a ideologia, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, constituindo um sentido e não outro para aquilo que o sujeito diz.

na agenda política irá refletir sua priorização, por isso as agendas são um campo disputado pelos atores sociais. Assim, “[...] a identificação do problema e a construção da agenda envolvem valores e interesses, estão condicionados a elementos ideológicos e a projetos políticos e refletem as relações de poder entre os atores sociais envolvidos” (Ibidem, 2012, p. 123).

4.2 Políticas Públicas: do local ao global, um espaço marcado por influências externas e disputado por diferentes atores sociais, por meio de articulações políticas

Como já chamamos atenção, uma política pública não surge a partir de sua introdução nas agendas políticas, mas há toda uma conjuntura que precede esse processo como, a constituição de articulações políticas, ações, disputa nas arenas políticas, muitos processos de negociações. Outro fator determinante é observar também o contexto social em que essas políticas públicas são formuladas, em qual estrutura social, econômica e forças políticas estão envolvidas. Toda essa conjuntura observada em sua complexidade requer uma análise que percorra do micro ao macro, do local ao nacional e ao global.

Pesquisas em políticas públicas apontam que a globalização, o neoliberalismo e o mercado internacional exercem grande influência na definição das políticas educacionais, a lógica homogeneizante que acompanha essas políticas busca adequar a sociedade as novas configurações de desenvolvimento do capital. “É nessa configuração que o Estado neoliberal se instala, como uma espécie de reforço ao capitalismo como modo de produção e de vida, aumentando as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade, instituindo o darwinismo social” (MAUÉS, 2003, p. 10).

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo [...] que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação (Idem, 2003, p. 12).

Muitas vezes subjugamos a influência dos pressupostos neoliberais, bem como os processos de globalização na formulação de políticas públicas

educacionais, mas o mercado internacional consegue exercer grande influência na implementação destas políticas. O objetivo destes organismos internacionais – que também são marcados por disputa -, é reorganizar e descentralizar o processo educacional, focando na gestão, na equidade, no financiamento e no aperfeiçoamento. Entendemos então, que as políticas públicas das últimas décadas têm buscado responder ao chamado do mercado internacional, nesse sentido a educação toma um formato diferente das finalidades antes enunciadas e passa a representar outro discurso que se pretende, hegemônico articulando demandas do mercado, do capital, do neoliberalismo e da globalização enquanto suas principais referências.

Essa ênfase em referenciais mais globais que locais, entoam um sentido genérico, homogeneizante à educação. Entretanto, compreendemos que o global precisa de eco no local para a constituição de políticas. E nesse processo propositivo de políticas públicas para todos em todos os lugares, mesmo com as negociações locais, acabam transmitindo a ideia de que existe uma única política vinda de fora, ignorando as articulações locais, a qual enfatiza que todos são o mesmo em todos os tempos e lugares e, portanto, assim as mesmas metas podem ser trabalhadas de forma singular, dando a aparência de uma imposição simples e escondendo os processos de negociação, “embora o grau do jogo ou a liberdade de ‘interpretação’ varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos” (BALL, et al, 2016, p.14).

Ainda de acordo com BALL (2006), a maioria das pesquisas educacionais acaba deslocando as escolas e as salas de aula de seu ambiente físico-cultural, fazendo com que todas as realidades comecem a parecer e soar idênticas. Grande parte das políticas, em especial as educacionais, é pensada para ambientes uniformes, homogêneos, para serem aplicadas em contextos e condições de trabalho adequadas e falham por não levar em consideração variações de recursos, desigualdades locais e culturais.

Mas através da análise das políticas públicas é possível perceber que apesar dos esforços de tais mecanismos internacionais, os diferentes atores envolvidos na implementação de dadas políticas, realizam sua interpretação a partir de referenciais próprios, que muitas vezes conflitam com os interesses do sistema,

construindo e reconstruindo outros sentidos a tais políticas. Desta forma, buscam através das fissuras deixadas por esses discursos hegemônicos constituir novas articulações discursivas que confrontem a hegemonia estabelecida.

[...] os diferentes atores envolvidos interpretam essas políticas de acordo com suas próprias referências, em que contam interesses não raro conflitantes -, de grupos ou classes, das culturas institucionais em que estão inseridos, de cunho pessoal, de sorte que os sentidos imputados às políticas são construídos e reconstruídos um sem números de vezes no decorrer das ações, ainda que os contornos oficiais possam constituir balizadores importantes desses sentidos (BARRETO, 2008, p. 10).

Assim, de acordo com BALL (2006), compreendemos que uma política não deve ser realizada da mesma maneira em todos os lugares – porque isso faz parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas – e sim, entender que as condições, recursos, histórias e compromissos locais serão diferentes e que por isso a realização da política tende também a ser diferente. O autor chama nossa atenção para o fato de que as políticas em sua trajetória evoluem ou se modificam ao longo do tempo e espaço, assim como suas incoerências podem ter seus sentidos transformados, por isso o fator tempo é um elemento que deve ser considerado nos processos políticos e nas análises desses processos. “O estudo das políticas públicas deve partir do reconhecimento da diversidade das organizações estatais, da pluralidade dos grupos de interesses e das múltiplas formas de relacionamento entre esses sujeitos” (MAINARDES, 2009, p. 11). Mas é preciso preservar um olhar crítico-analítico em relação a tais políticas, em especial as educacionais, para que não tragam como pano de fundo o fortalecimento de determinados grupos com interesses particularistas, o fortalecimento do setor privado ou sirvam como instrumento para acentuar ainda mais as fronteiras que dividem a sociedade.

Para tanto, é preciso que as pessoas tomem conhecimento de seus direitos e deveres individuais e coletivos, e o mais importante que se reconheçam enquanto sujeitos de direitos e tornem-se atuantes na sociedade, capazes de expressar que tipo educação desejam e influenciarem na formulação de políticas públicas.

A Educação do Campo que se constitui historicamente nas lutas dos povos do campo, articulando-se aos movimentos sociais, organizações não-governamentais, representantes de universidades e órgãos públicos, ao articularem seus discursos na disputa do espaço social, engendram um contexto de influência ao enfatizarem a importância da educação como possibilidade de emancipação social e política no

fortalecimento dos valores e da cultura dos povos do campo. Diante desse contexto de influências – é que os discursos políticos são constituídos e as políticas públicas desenvolvidas, Mainardes afirma que:

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado... É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p.51).

Percebemos que a identificação do problema e sua inserção na agenda são de fundamental importância na definição das políticas, mas esses momentos não são suficientes para uma política pública tomar forma. O fato de o governo reconhecer um problema e introduzi-lo na agenda não garante que será transformado em política pública, pois é apenas no momento de formulação que uma política começa a se materializar.

4.2.1 Educação e as influências que atingem e transformam o campo educacional

Historicamente, percebemos as transformações que o espaço social tem apresentado, em especial, no que se refere ao setor público e, como não pode deixar de ser a educação vem acompanhando essas mudanças e sofrendo com suas influências. Grande parte dos trabalhos que tomam como foco as transformações do setor público tende a concentrar sua base ideológica nos processos de mudança e em como as formas e operações dessas novas estruturas e tecnologias exercem seu controle, dedicando menos atenção à transformação dos valores, culturas e formações de novas subjetividades. O que nos leva a perceber uma menor valorização da cultura e mais valorização dos discursos de excelência, efetividade e qualidade.

As políticas educacionais brasileiras, como políticas consentidas pelo governo em relação às exigências dos organismos internacionais, têm colocado destaque na Gestão, na Equidade e Qualidade, no Financiamento e no Aperfeiçoamento Docente. O desenvolvimento dessas políticas tem como objetivos a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira), a melhoria da equidade e qualidade, as reformas curriculares e o aperfeiçoamento docente (MAUÉS, 2003, p. 17).

Por essa ótica, tais influências ao atingirem o campo educacional acabam por transformar princípios em resultados e auto-interesse em estímulos pelos

incentivos. Esses ditames que acompanham o processo de globalização direcionam os indivíduos a acreditarem que desejam como benéfico a si, o que na verdade o sistema necessita para se alimentar e operar com eficiência. Essa visão da educação como mercadoria abre um leque de incertezas e instabilidades devido às constantes mudanças de exigências, expectativas, metas e indicadores que constantemente responsabiliza e vigia o profissional, levando-nos a compreender que nesse conjunto a gestão, o mercado e a performatividade implicam em várias relações de ordem pessoal, profissional e funcional, aumentando as pressões, o estresse emocional e alterando as relações sociais (BALL, 2001).

A ocorrência de resultados negativos leva a escola a ser responsabilizada e criticada pelo insucesso de tais resultados. Os professores sofrem profundas críticas e são responsabilizados pelo fracasso escolar. Nesse novo contexto passam a ser considerados executores das políticas educacionais elaboradas como meio de ajustar a educação às exigências do mercado (MAUÉS, 2003). Sua formação passa a ser apontada como causa do insucesso e, os organismos internacionais ao direcionarem o possível caminho, indicam necessárias reformas, apontando para uma formação profissional que seja capaz de enfrentar o mundo competitivo, alinhado ao mercado e ao mundo globalizado. Com a globalização, organismos internacionais passam a estabelecer/determinar metas para educação e,

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, que este como construto do ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação (Idem, 2003, p. 12).

Entendendo que políticas públicas derivam de uma concepção de Estado e por isso é parte constitutiva da mudança do próprio Estado para dar-lhe visibilidade, é nesse cenário que o Estado Neoliberal vem a ganhar força enquanto reforço ao capitalismo como modo de produção e de vida, e é justamente esse cenário que reforça as divisões sociais na medida em que incentiva a competitividade e que as políticas educacionais são elaboradas.

A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar.

A eficácia consiste nas consequências, esperadas ou não, que ela acarreta (SAVIANI, 2015, p. xxv).

De acordo com Ball, estudos na área de educação não são orientados para a política, mas se mantêm fora desse contexto relacional, dessa forma os problemas identificados e analisados são apontados como sempre sendo da escola, do professor, mas nunca das políticas, estas são sempre a solução, os problemas são expostos, mas não levados em consideração a complexidade da prática, nesse sentido “esse tipo de pesquisa desliza e claramente se volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema” (BALL, 2006, p. 20).

Torna-se importante lembrar que as políticas públicas não podem ser pensadas tão pouco analisadas fora do contexto da prática, isso implica dizer que podemos investigar outros contextos, mas temos que considerar que as práticas também estão envolvidas neles. Esses contextos agregam condições diferenciadas, recursos, histórias e compromissos locais também diferentes e que neste contexto prático da política, haverá diferenças, fazendo com que uma política pública não possa, nem deva ser realizada da mesma maneira em todos os lugares (Idem, 2006). Esse entendimento precisa estar impresso e expresso nos currículos, entendendo este, enquanto política pública constituída de discursos em disputa e que traz em si o que é legítimo ou não em relação ao conhecimento socialmente considerado.

Políticas públicas são mais que uma coleção de decisões e de ações do Estado, e, sim uma construção político-social, produto da ação humana interessada. Desta forma, entendemos que não existe política pública sem participação e participação fora do discurso, pois, “Os objetivos e todo detalhamento das políticas públicas não podem ser expressos a não ser no e por meio do discurso. Portanto, não existem políticas públicas fora do discurso.” (GOMES, 2011. p.23).

Ao tomarmos o discurso enquanto concepção que disputa espaços nas arenas políticas, entendemos que essas disputas visam à hegemonia de uma determinada concepção/ordem com o intuito de orientar o desenvolvimento e obter consenso à transformação social almejada por certo grupo. O estabelecimento de

tal relação hegemônica constitui também uma relação de ordem, uma vez que um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador (MENDONÇA, 2007).

4.3 Estado, como espaço institucional privilegiado de poder, disputado por diferentes forças sociais

Considerando nossas reflexões sobre política e entendendo o Estado como um dos braços do Poder Político, trabalharemos a partir deste tópico o desafio de tecer algumas reflexões acerca desta instituição, que embora não seja a única, certamente é a mais forte e mais visível no campo político. As discussões em torno do que é o Estado e seu papel na sociedade atravessam séculos e estudos disciplinares, envolvendo áreas de conhecimento como filosofia, sociologia, economia, ciências políticas entre outras.

Na maioria dos países da América Latina, o Estado tem se apresentado com característica peculiar, “[...] entendido como a principal entidade responsável por promover o desenvolvimento nacional, percepção esta gerada pelas próprias experiências históricas dos países da região” (SERAFIN e DIAS, 2012, p. 122). Nesse contexto, o Estado ocupa um lugar privilegiado de poder, organizando e controlando as desigualdades que atravessam dada sociedade, bem como os meios de superá-las.

Historicamente, as relações entre Estado e Sociedade sempre apresentaram características muito complexas e a forma que esta instituição assume dentro do sistema capitalista acentua ainda mais a complexidade dessas relações. Pois a depender do contexto histórico a roupagem até muda, mas a essência de formação permanece, “embora as mudanças no Estado inegavelmente acomodem as novas exigências do capital, elas não alteram a essência do Estado. O que de fato muda é a *agenda* do Estado” (Idem, 2012, p. 123 grifos dos autores).

Isso faz do Estado não apenas um lugar privilegiado de poder, mas um campo de disputa por esse poder. Esse ambiente de constante disputa política deve ser compreendido como parte integrante da sociedade e por isso sensível aos conflitos que emanam dela. O domínio da hegemonia política e do ditame dos

parâmetros de sociabilidade da sociedade transforma esse espaço institucional em num terreno disputado por diferentes forças sociais, mas que é organizado e estruturado como característica do Estado moderno (FERRAZ, 2013).

É preciso manter claro que analisar políticas públicas que circulam na sociedade é também analisar as concepções de Estado que emanam do cerne dessa sociedade e o projeto de sociabilidade que se pretende estabelecer. Analisar o Estado é também escolher a lente pela qual lançaremos um olhar reflexivo sobre essa instituição. Dessa forma, precisamos compreender as mudanças do Estado dentro do sistema capitalista moderno e as ideologias que permeiam os momentos históricos, influenciando as relações entre esta instituição e a sociedade. Para tanto trabalharemos com os conceitos de Liberalismo, Neoliberalismo e *Welfare state* ou Estado de bem-estar social.

Conforme Júnior (2012), o conceito de Estado em sua matriz mais tradicional - o liberalismo -, tem em John Locke um de seus principais fundadores. Constituindo a ideologia burguesa, o liberalismo soma-se ao pensamento filosófico do Iluminismo que ascende a classe social burguesa ao domínio econômico a partir do modo de produção capitalista. A matriz liberal entende a sociedade como formada por indivíduos de natureza pautada em agressão (estado de natureza) e apenas o contrato social fundado pelo próprio Estado seria capaz de estabelecer ordem e garantir direitos naturais fundamentais como vida e propriedade.

Além do direito à liberdade individual, Locke defenderia também a “propriedade privada” dos bens como direito daqueles que os geraram com o próprio esforço, nesse caso se referindo à pesada tributação sobre a produção camponesa e comércio de mercadorias, impostas pelo Estado Absolutista (JUNIOR, 2012, p. 301)

A figura desse Estado, potencializada, adquire inúmeras formas de definição. No senso comum pode ser identificada como agência burocrática ou figura ligada à administração pública, na tentativa de coisificar um conceito difícil de compreender, tamanha sua subjetividade e que consiste em dinâmica mais profunda.

A partir de Silva (2013), percebemos que Hegel entendia os indivíduos e a sociedade civil com natureza pautadas em egoísmos e agressividade, um verdadeiro reino da miséria humana e moral que gerava a noção de estado de natureza, onde os homens viviam em constante barbárie e guerras, que fatalmente os conduziram a

destruição da própria espécie. Nesse sentido, e para conter desejos e interesses particulares, somente um pacto ou contrato social, fundador do próprio Estado garantiria os direitos naturais e fundamentais como a vida e a propriedade, pensamento defendido por filósofos como Hobbes, Locke e Rousseau. O Estado seria, então, o ser acima da sociedade civil, universal e com capacidade de atribuir-lhe racionalidade, dotado da moral necessária a qual era desprovida a sociedade civil, conforme compreensão Hegeliana.

Séculos depois, defendendo o liberalismo clássico, Adam Smith confirma o pensamento liberal, apoiando o livre mercado e se opondo a qualquer tipo de intervenção do Estado. Atribuindo a esta instituição responsabilidades que se limitavam à proteção, o livre comércio, a liberdade individual e a propriedade privada. Apesar da existência de outras correntes ideológicas ao longo da história é preciso reconhecer a forte contribuição dos pensamentos de Adam Smith para o desenvolvimento do pensamento liberal, o qual permanece até os dias atuais. (JUNIOR, 2012)

Trazendo a realidade educacional para o campo ideológico do liberalismo, percebemos a partir de FERRARO (2009), o que alguns expoentes dessa corrente pensavam e defendiam em relação à instrução popular. Enquanto Locke pensava diferentes escolas com diferentes instruções para burguesia e para os pobres, Mandeville ocupava-se em combater escolas que se preocupassem em instruir filhos de pobres, pois um povo instruído poderia tornar-se insatisfeito. Despertar o apetite das massas seria perigoso e colocaria em risco as bases da jovem revolução burguesa na Inglaterra.

Assim percebemos o histórico medo de instruir a população, mesmo que em mínimas letras. Conhecimento é sinônimo de poder e, portanto instrumento que necessita permanecer distanciado do povo. Embora a existência desse pensamento possua alguns séculos não pode ser subestimado, nem exterminado, pois permanece latente na contemporaneidade, “deixando sempre algo não articulado, vencido, silenciado, mais não exterminado, logo, ‘vivo’ no campo. Esse resto não articulado encontra-se pronto para ser reconduzido, reinterpretado, ressignificado e reativado em outro momento.” (CUNHA, 2014).

Surpreendentemente, para Smith a educação do povo deveria ser ofertada pelo Estado, contrariando seus princípios de liberdade natural e não-intervenção do Estado. “Então o que Smith já visionava eram as novas demandas de instrução que o processo econômico em curso colocava” (FERRARO, 2009, p. 316). Mas essa educação não seria plena e sim limitada a conhecimentos básicos de ler, escrever e contar. Já Condorcet, principal teórico da revolução republicana, entende a educação como pública, também dentro de um pensamento liberal, mas mantêm-se contrário a Mandeville e distante de Smith, pois acreditava que o povo precisava ser instruído com aquilo que precisava saber e ao Estado caberia oferecer esta instrução pública preservando a igualdade de direitos. Uma educação que seja nacional, universal e pública e que se constitua em dever do Estado ofertá-la como princípio de uma igualdade, de fato entre os cidadãos (Idem, 2009). Essas diferenças, sobre o que deve ser ensinado a todos “povo”, indicam que não há um único liberalismo e nem a mesma forma deste se relacionar com a educação, ainda assim percebemos que há a busca por uma determinada fixação, a saber, o controle do que deve ser ensinado a “todos”, pelo Estado.

A crise econômica do capitalismo culmina na primeira grande guerra do início do século XX. Nesse período, o liberalismo clássico sofre um grande abalo em suas estruturas e alguns Estados europeus tornam-se totalitários, colocando em risco a propriedade privada e o livre mercado. Nesse contexto, a crise econômica se agrava e a grande depressão de 1929, associada à crise política mundial, faz eclodir a segunda grande guerra. Após esse período, o Estado capitalista assume novas roupagens tomando para si o controle dos ciclos econômicos, a garantia de empregos e o direcionamento de políticas ao investimento público. Essa nova postura e forma de organização do Estado ficaram conhecidas como *Welfare State* ou Estado de bem-estar social (PERONI, 2003).

[...] o liberalismo deixaria de ser referência para a reestruturação dos Estados nacionais no pós-guerra. Esses seriam reorganizados sob a batuta da Teoria Keynesiana, que daria origem ao Estado do Bem-Estar, que, embora mantendo os princípios de liberdade individual e direito à propriedade privada, desconsiderava por completo o princípio do livre mercado. Com efeito, o intervencionismo estatal seria o principal fundamento do Estado do Bem-Estar, pois esse teria como função primordial o controle dos ciclos econômicos em que a ação intervencionista governamental seria primordial para garantir a estabilidade econômica e social, abrindo caminho livre para acumulação capitalista (JUNIOR, 2012, p. 303).

De acordo com Vicente (2009), o Estado de bem-estar social apresentou-se como um projeto de renovação social e capacidade de expansão dos países capitalistas, após as tensões sociais, políticas e econômicas dos períodos pós-guerra. A expansão industrial, mesmo que de diferentes formas, pôde ser observada tanto em países capitalistas como em países socialistas, mas considerando que o Estado de bem-estar social não se desenvolveu da mesma forma em todos os países, as desigualdades começam a dar sinais de descontentamento, produzindo tensões sociais e movimentos articulados. Discursos de resistência, surgem em meio aos excluídos.

Também é importante lembrar que o contexto social, no qual a frágil base do *Welfare State* sustentava seus pilares, era o ambiente da guerra fria, de forma que a crise do petróleo da década de 1970 impulsionou o desmonte do Estado de bem-estar social.

Essas crises do petróleo, somadas à insatisfação das empresas privadas com o modelo de Estado vigente, isto em razão das altas cargas de impostos cobradas pelo Estado de bem-estar social, levaram à consolidação das críticas das correntes defensoras de outras concepções de Estado e de sociedade. A expansão do Estado de bem-estar social começou a ser ameaçada em um momento crítico, em que a carga tributária atingiu níveis alarmantes para a lucratividade e o desempenho do setor privado, o que também cooperou para intensificar a crise no final da década de 1970 e início dos anos 1980 (VICENTE, 2009, p. 125).

O Estado de bem-estar social predominou no mundo capitalista por cerca de quatro décadas, atingindo sua exaustão e se mostrando incapaz de resolver a crise econômica do capitalismo mundial. Seus compromissos foram intensificados para garantir a legitimidade e, em consequência seus gastos tornaram-se maiores que os recursos, agravando a crise. A partir de então, abre espaço para a emergência de velhos pensamentos com novas roupagens, como alternativa de resolução e superação da crise e reorganização do sistema capitalista. Esse novo contexto traz consequências diretas para os trabalhadores que,

[...] com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural há uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como subcontrato (PERONI, 2003, p. 25).

Mesmo durante o período em que predominou o Estado de bem-estar social, os adeptos do liberalismo continuavam organizados para manter vivas suas ideias e esperando o momento adequado para disseminá-las. E conforme destacavam os

pensadores liberais, a regulação social e do mercado por parte do Estado, através de um modelo mais igualitário, ameaçavam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da livre concorrência do mercado, fazendo com que a chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra se tornasse o campo favorável para que as ideias neoliberais ganhassem terreno e força.

Dentro deste pensamento o poder dos sindicatos e do movimento operário eram apontados como as causas principais de prejuízo das bases de acumulação capitalista, pois suas pressões por salários aumentavam exorbitantemente os gastos do Estado e diminuía os lucros das empresas, de forma que, “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11), pois, “O Estado de bem-estar social, com todas as suas transferências de pagamentos generosos desligados de critérios, de esforços ou méritos, destrói a moralidade básica do trabalho e o sentido de responsabilidade individual” (Idem, p.18).

O neoliberalismo não rompe com o liberalismo clássico, mas ao contrário conserva seus princípios como liberdade individual, livre mercado e propriedade privada. No contexto desta ideologia, ao Estado não cabe suprir necessidades básicas da população, em especial ao que tange educação, saúde e previdência social, pois geraria acomodações e novas reivindicações por parte da população. Passando a disseminar um discurso, de que as crescentes desigualdades sociais fazem parte de um processo natural de diferenças e superioridades entre os indivíduos, pois fazem parte de forças que emanam da própria natureza em separar os aptos e eliminar os inaptos (JUNIOR, 2012) indicando uma forma de darwinismo social. Essa maneira de pensar aponta para uma forma distorcida de justiça social, pois enxerga na meritocracia a forma correta de distribuição de direitos, como se todos possuíssem as mesmas oportunidades e os mesmos pontos de partida.

O modelo mais genuíno de neoliberalismo evidenciado foi o inglês no governo de Margareth Thatcher. O caminho encontrado foi a da elevação dos juros, redução de impostos para rendimentos altos, abolição do controle de fluxos financeiros, altos níveis de desemprego, imposição de nova legislação aos sindicatos e um grande plano de privatizações. Outro modelo, o norte-americano centrou suas prioridades

neoliberais na guerra fria através da competição armamentista com a União Soviética e no impedimento do comunismo pelo mundo (ANDERSON, 1995).

Nesse contexto, a democracia como até então era defendida, não faz parte do ideário neoliberal, pois acredita que esta saqueia um dos principais pontos basilares do neoliberalismo: a propriedade privada.

Entendemos que existe uma forma de organização característica do próprio neoliberalismo e que falha ao tentar resolver o problema da crise do capitalismo mundial, primeiro porque a resolução desse problema, de fato, não é interesse do neoliberalismo, uma vez que alimenta um sistema que depende de crises e relações desiguais para se sustentar e segundo porque o peso do Estado de bem-estar social não diminuiu muito efetivamente. Diante desta realidade, o neoliberalismo, por meio de sua imensa capacidade em se ressignificar tem atravessado suas crises ao longo da história e se propagado pelo mundo [...] “o projeto neoliberal continua a demonstrar uma vitalidade impressionante. Seu dinamismo não está ainda esgotado” (Idem, 1995, p. 17).

Mas é exatamente esse contexto de regras aparentemente claras para o capitalismo mundial, que proporciona o surgimento de novos discursos, com posicionamento contrário à hegemonia estabelecida, uma vez que o espaço social é um ambiente aberto às disputas e controvérsias e ao fortalecimento das relações sociais.

Quanto ao Brasil, nossa jovem democracia vem sofrendo vários ataques a sua frágil estrutura, mostrando o desafio político e social em efetivá-la nestas últimas décadas, o que nos faz refletir sobre o legado dos movimentos de luta pela democracia das décadas de 1970 e 1980, quando novos atores sociais - negros, gays, feministas, indígenas, trabalhadores rurais, sem teto e sem terra, atingidos por barragens, ambientalistas, ativistas, entre outros -, se apresentavam no cenário político, trazendo suas demandas e lutando para que elas se formalizassem publicamente fazendo parte das agendas políticas. “A vitalidade do movimento social brasileiro, nas respectivas décadas, amplia a civilidade e a pluralidade de focos do processo político nacional” (FERRAZ, 2013, p. 43). Desta forma, movimentos sociais rurais e urbanos, lideranças trabalhistas e instituições sindicais precisam desenrolar as bandeiras de luta, visto que a batalha ainda está longe de ser vencida, renovando

as vias de enfrentamento, formando politicamente a população, mantendo direitos já conquistados e lutando pelos ainda não conquistados, para solidificar as bases de constituição democrática através de um Estado de Direito que reconheça o povo como ator político e suas principais demandas como prioridade.

4.4 Conflitos: aprendizado e antagonismos como dimensão constitutiva das relações humanas e sociais: um caminho a partir da Democracia Radical

Considerando as reflexões estabelecidas nos tópicos anteriores, podemos advogar no sentido de que o elemento “antagonismo” é uma dimensão inerente as relações humanas e sociais. Isto porque estas relações se constituem através de processos políticos, atribuindo as sociedades um caráter de esfera pública viva, com visões conflitantes e que possibilita a oportunidade de escolha de projetos alternativos.

Sistemas com formas de governo que intencionem uma sociedade democrática que seja pacífica e harmoniosa, e que desprezam a importância do dissenso, para trabalhar a partir de um consenso imposto, terminam por contradizer o princípio fundamental da própria democracia e tornam-se incapazes de perceber as diferenças e divergências que são próprias do mundo globalizado. (MOUFFE, 2003)

Pensadores liberais, como os expoentes do liberalismo - Smith, Mandeville, Condorcet -, compreendem com dificuldade os particularismos e os antagonismos, por pregarem a existência de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos, obstruindo o entendimento sobre a atual conjuntura. As transformações que se desenvolvem com o processo de globalização exigem outra compreensão da construção de identidades políticas, individuais ou coletivas e das variadas formas da emergência de antagonismos nas relações sociais, entendendo o político não como aquele que tem um lugar específico na sociedade, mas como o lugar próprio dos antagonismos políticos nas relações sociais.

De acordo com Mouffe (2003) em seu trabalho “Democracia, Cidadania e a questão do pluralismo”, uma concepção radical de democracia sempre trará

dimensões de poder e antagonismos, mas envolvendo um deslocamento das relações tradicionais entre esses dois elementos. Entender as relações de poder como parte constitutiva das relações sociais, nos remete a compreensão de que o papel de uma política democrática não é exatamente eliminar o poder, mas construir maneiras de trabalhar essa dimensão de forma compatível com os valores democráticos.

[...] uma sociedade democrática dá oportunidade para a expressão de interesses e valores conflitantes. [...] uma democracia pluralista necessita oportunizar o dissenso e instituições através das quais ele possa se manifestar. Sua sobrevivência depende das identidades coletivas formadas em torno de posições claramente diferenciadas, assim como da possibilidade de escolha entre alternativas reais. (MOUFFE, 2003, p. 17).

A prática de desprezar os dissensos em nome da ilusão de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos, pensamento próprio do liberalismo democrático, prejudica a própria concepção de democracia, uma vez que silencia vozes e despreza diferenças, trazendo essas formas de exclusão disfarçadas sob a roupagem da racionalidade e moralidade. O que podemos entender é que os contornos políticos da cidadania moderna foram construídos de forma universal e racional, impedindo o reconhecimento de divisões, diferenças e antagonismos.

Aceitar o caráter contingente e radicalmente aberto dos valores sociais é condição primeira para o pensamento de uma sociedade radicalmente democrática (LACLAU e MOUFFE, 2015). A visão de cidadania radical e plural proposta por Laclau e Mouffe (2015) entende a cidadania como uma identidade política, que se identifica com princípios políticos da democracia moderna pluralista e na afirmação da liberdade e igualdade para todos.

Uma identidade política comprometida com a diversidade que constitui as relações sociais não se estabelece em apenas tolerar diferenças, mas apreendê-las de forma positiva, reconhecendo que sem alteridade, nenhuma identidade pode se firmar. Essas identidades, vinculadas umas as outras por uma identificação comum, através de um conjunto de valores ético-político, reconhecem neles – nos valores – uma real condição de possibilidade de uma vida democrática. Desta forma, cidadania não pode ser entendida apenas como uma identidade entre tantas outras, mas como um princípio articulador das diferentes posições dos sujeitos e do respeito às liberdades individuais.

Tal pluralismo está ancorado no reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que esta multiplicidade subjaz. Sua aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar. Este é um pluralismo que valoriza a diversidade e o dissenso e não tenta estabelecer uma esfera pública a partir da sua eliminação, uma vez que reconhece neles a real condição da possibilidade de uma vida democrática a ser conquistada (MOUFFE, 2003, p. 19).

E mais,

Tal privilégio ao consenso é, na minha visão, prejudicial à democracia porque tende a silenciar vozes dissidentes, e é por isso que acredito que uma abordagem que revele a impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática. Ao nos alertar contra a ilusão de que uma democracia plena poderia ser instaurada, ela nos força a manter viva a contestação democrática. Uma abordagem democrática “agonística” reconhece a natureza real das suas fronteiras e as formas de exclusão que elas englobam, ao invés de disfarçá-las sob o véu da racionalidade e da moralidade. Ao estar consciente do fato de que a diferença é a condição da possibilidade de construir a unidade e a totalidade, ao mesmo tempo em que ele fornece seus limites essenciais, tal abordagem agonística poderia contribuir para subverter a tentação sempre presente nas sociedades democráticas de naturalizar suas fronteiras e essencializar suas identidades (Idem, 2003, p. 19).

A partir da concepção de democracia radical, os autores chamam atenção para uma condição necessária à democracia, a aceitação do outro e as diferenças que nele consistem. As diferenças são elementos positivos que constituem as relações sociais e por esse motivo precisam ser respeitadas e valorizadas, para que as identidades possam ser constituídas. Uma democracia estabelecida sob pilares de aparente consenso carrega em seu cerne traços de exclusão e silenciamento que impedem a instauração de uma democracia plena. Conhecer, reconhecer, e aceitar as diferenças é condição primeira para realização de um projeto democrático, verdadeiramente radical.

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), o projeto de democracia radical remete às dimensões do socialismo, por que entende como necessário findar as relações capitalistas de produção, uma vez que estas trazem em suas raízes e alimentam várias relações de subordinação, porém, é preciso entender o socialismo não como um fim em si mesmo, mas como um dos componentes de um projeto de democracia radical, pois, “a possibilidade de aprofundar a luta anticapitalista depende da extensão da revolução democrática. E mais ainda: o anticapitalismo é um momento interno da revolução democrática” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 68).

Um dos principais desafios à materialização de um projeto de democracia radical é superar a convicção de que o espaço social pode ser suturado e ter seus

sentidos fixados fora do desenvolvimento de práticas articulatórias, pois, tais práticas produzirão alternativas para construção de um sistema de equivalências, de forma que a expansão dessas cadeias de equivalências entre diferentes lutas se constitua numa revolução democrática (Idem, 2015).

Uma luta democrática pode autonomizar certo espaço em cujo interior ela se desenvolve, e produzir efeitos de equivalências com outras lutas num espaço político diferente. É a esta pluralidade do social que se liga o projeto de democracia radical, e a sua possibilidade emana diretamente do caráter descentrado dos agentes sociais, da pluralidade discursiva que os constitui em sujeitos, e dos deslocamentos que têm lugar no interior dessa pluralidade (Ibidem, 2015, p. 269).

É exatamente, a crescente e diversificada multiplicação desses espaços políticos que não permite a concentração de poder em pontos fixos, sendo esta uma das condições essenciais para uma verdadeira transformação democrática da sociedade. As equivalências são pontos fundamentais para o estabelecimento de uma dada hegemonia, uma vez que não se apresentam como um simples laço entre interesses, mas originam uma modificação na própria identidade das forças envolvidas nessas alianças. Essas modificações marcam e transformam as lógicas sociais nos levando a compreender as múltiplas dimensões em que se baseiam a política democrática e como essas lógicas sociais intervêm de maneiras diferentes na constituição de identidades sociais.

[...] el objetivo de una ciudadanía democrática radical debe ser la construcción de una identidad política común que habría de crear las condiciones para el establecimiento de una nueva hegemonía articulada mediante nuevas relaciones, prácticas e instituciones sociales igualitarias (MOUFFE, 1993, p. 10).

Uma sociedade radicalmente democrática emerge das lutas que são sobredeterminadas²⁷ por várias formas de articulações hegemônicas. Desta forma o campo do conflito social não se concentra em um agente privilegiado da mudança social, mas se estende, radicalizando as lutas democráticas e apontando para impossibilidade de uma sociedade transparente e homogênea. As identificações políticas produzidas se desenvolvem a partir de determinadas decisões e escolhas, mas precisa de um ponto de partida, uma identificação com um processo de representação, uma constituição da vontade através da identificação (LACLAU, 2013).

²⁷ Ideia de que o próprio social não possui um sentido final, determinista, apontando para infinitas possibilidades de significações, permeadas por relações precárias e contingentes.

Quando essas identificações ocorrem a partir de um significante vazio²⁸, como é o caso de nosso objeto de estudo - Educação do Campo -, este se torna condição imprescindível para a emergência de um projeto político que represente demandas específicas, operando como um ponto de identificação uniforme, de discurso alinhado e representado por uma cadeia de equivalência. Essa equivalência consegue agregar o que há de singular e suspender as diferenças mais divergentes, apontando este como um campo permeado por homogeneidade e heterogeneidade. É por meio deste entendimento que em nossas análises, a Educação do Campo assume a posição de significante vazio, uma vez que agrega diferentes coletivos, com demandas específicas, mas dispersas, necessitando de um momento homogeneizante, para que através das articulações discursivas, uma demanda particular assuma o caráter de representatividade, por meio de um discurso articulador, assumindo o lugar vazio do espaço social.

A constituição de um “povo” requer uma complexidade interna, dada pela pluralidade das demandas que formam a cadeia de equivalência. Esta é a dimensão da heterogeneidade radical, porque nada naquelas demandas, individualmente consideradas, anuncia um “destino manifesto” através do qual elas deveriam fundir-se em algum tipo de unidade – nada nelas prenuncia que deveriam construir uma cadeia. É isso o que torna necessário o momento homogeneizante do significante vazio. Sem esse momento não existiria cadeia de equivalência, de tal modo que a função homogeneizante do significante vazio constitui a cadeia e, ao mesmo tempo, a representa. Essa dupla função, porém, nada mais é do que os dois lados do processo representativo que temos detectado. A conclusão é clara: toda identidade popular possui uma estrutura interna que é essencialmente representativa (Idem, 2013, p. 237-238).

Todos esses elementos podem ser identificados no Movimento da Educação do Campo, o que confirma nossa pretensão em identificá-lo na categoria de significante vazio. Nosso objeto de estudo apresenta complexidade interna tendo em vista a pluralidade de demandas particulares que habita seu interior. Uma heterogeneidade de demandas que isoladamente são frágeis e não possuem força de representatividade, por isso necessitam de um discurso articulador que constitua uma cadeia de equivalência e origine o momento homogeneizante do significante vazio. Momento esse representado numa educação que apresente características da realidade territorial, cultural, ideológica e política das lutas dos povos do campo.

²⁸ Algo impossível de ser alcançado, mas que, em um contexto específico, é preenchido por um conteúdo que abarca outros conteúdos além de sua particularidade e que preenche provisoriamente um vazio constitutivo.

A constituição das cadeias de equivalência, construídas a partir do significativo Educação do Campo representa uma dispersão de demandas fragmentadas e que sinalizam as particularidades dos coletivos que representam esse movimento. Essas demandas, isoladamente, apresentam-se fracas e não possuem poder de representação, mas que a partir do alinhamento, por meio de um discurso articulador, cria condições para construção de uma vontade coletiva, democrática e com poder de enfrentamento. “Um conjunto de demandas de equivalência articulada por um significativo vazio é o que constitui um ‘povo’. Assim, a possibilidade da democracia depende da constituição de um ‘povo’ democrático” (LACLAU, 2013, p. 248). Portanto, podemos analisar que a articulação equivalencial pressupõe uma construção hegemônica consolidada nas lutas dos povos do campo, e mesmo que algumas dessas lutas se subordinem temporariamente a outras, tendo suas particularidades suspensas temporariamente, todas elas acabam se tornando pontos de uma luta única e indivisível representada pelas cadeias de equivalência.

4.5 Movimentos Sociais como constituidores de identidades políticas no processo de lutas e experiências, articuladas pela demanda e ação coletivas

No tópico anterior, ao tratarmos do pensamento e das possibilidades para materialização de um projeto de Democracia Radical, também é possível perceber que os valores liberais seguem caminho contrário, uma vez que a soberania popular marca uma ameaça aos princípios defendidos pelo neoliberalismo e por isso apresenta-se como um perigo que precisa ser eliminado. Assim, a tomada de decisão por parte da população deve ser desestimulada, sob o pretexto de desequilíbrios ao funcionamento do sistema. De forma que dentro do pensamento liberal, a sociedade idealizada é aquela que se apresenta ordeira e estável, e como mencionado no tópico anterior, esta é uma falha no entendimento de sociedade que marca esse modelo democrático, pois uma sociedade democrática em seu pleno e bom funcionamento valoriza os embates políticos, o confronto de idéias e a presença dos antagonismos. “Compreender a natureza constitutiva do poder implica abandonar o ideal de uma sociedade democrática como a realização de perfeitas harmonia e transparência” (MOUFFE, 2005, p. 19).

De acordo com Mouffe (2005), esse entendimento precisa ser percebido como algo que não é externo à existência de identidades pré-constituídas, mas como fazendo parte da constituição dessas próprias identidades. De forma que a prática política não consista em apenas defender direitos de identidades pré-constituídas, mas seja a própria constituição dessas identidades, num terreno habitado pela precariedade e vulnerabilidade. Entender que as relações de poder constituem o social e atribuem ao papel da política democrática pensar em formas de poder, que sejam compatíveis com valores democráticos e que como parte específica do projeto de Democracia Radical, essas formas de relação de poder precisam ser reconhecidas, assim como a necessidade de transformá-las (MOUFFE, 2005).

É justamente a necessidade de se construir um sistema diferente de equivalentes, para que a organização social possa se estabelecer em novas bases, que esse projeto alternativo de reconstrução da sociedade – a democracia radical – tende a se localizar no campo da revolução democrática. Para tanto é preciso expandir ainda mais suas cadeias de equivalência, na direção de diferentes lutas contra a opressão, mostrando que as diversas demandas democráticas necessitam ser incorporadas ao espaço político, e esse processo se desenvolve por meio de uma política democrática, que aposte em oferecer alternativas à concepção neoliberal de sociedade, na tentativa de construir bases para formação de novas equivalências e onde os consensos representam resultados de uma hegemonia provisória.

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade (Idem, 2005, p. 21)

Desta forma entendemos que as bases da democracia não devem ser estabelecidas por meio de falsos consensos, porque isso a fragiliza. Os embates entre diferentes posições políticas são saudáveis ao estabelecimento de uma política democrática que intencione a constituição de identidades políticas, condição importante para vivacidade da confrontação democrática e da luta que essas identidades políticas estabelecem frente ao discurso hegemônico do sistema. Para tanto, trataremos sobre os movimentos sociais e sua participação na constituição e no fortalecimento das lutas populares e no enfrentamento do sistema opressor. Um

processo de construção de identidade política, criado a partir da solidariedade entre grupos de pessoas enfatizando a cultura, a ideologia, as lutas sociais cotidianas, colocando como pauta de reivindicação suas principais demandas e a partir delas constituindo cadeias de equivalências por meio de um discurso articulador. Esse contexto passa a fazer parte do campo das políticas, onde estas – as políticas -, ganham centralidade na análise, sendo redefinida e passando a ser uma dimensão da vida social, acolhendo as práticas sociais.

O conceito de Movimentos Sociais tem sofrido modificações ao longo do tempo, fazendo surgir novas modalidades e agregando novas características. Dessa forma, trataremos aqui do entendimento sobre o conceito de movimentos sociais trazido por Maria da Gloria Gohn, o qual se expressa a partir de lutas coletivas agregando determinados elementos como discursos articulados, demandas que identifiquem suas identidades, a definição clara de um opositor e um projeto de sociedade que servirá de base para suas demandas, entre outros elementos que podem ser identificados na citação abaixo, pois,

Um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica e cultural. Usualmente ele tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações -; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações (GONH, 2014, p. 14).

Podemos observar por meio da citação acima referida, que os movimentos sociais se articulam e se constituem com a ampliação das oportunidades políticas, quando se identificam os aliados e quando as vulnerabilidades dos opositores podem ser identificadas. “O conceito de movimento social implica uma definição dos adversários e um processo de ação coletiva consecutivo que tenta ter consequências políticas por um determinado período de tempo” (NUNES, 2014, p. 135). Visto que, um comportamento coletivo precisa apresentar determinadas características que o fundamentam enquanto movimento social, no qual haja identificação nos discursos, sentidos e valores comuns e normas que direcionem as ações de forma organizada a obter os fins do movimento.

Um movimento social com certa permanência é aquele que cria sua própria identidade a partir de suas necessidades e seus desejos, tomando referentes com os quais se identifica. Ele não assume ou “veste” uma identidade pré-construída apenas porque tem uma etnia, um gênero ou uma idade. Este ato

configura uma política de identidade e não uma identidade política. O reconhecimento da identidade política se faz no processo de luta, perante a sociedade civil e política; não se trata de um reconhecimento outorgado, doado, uma inclusão de cima para baixo. (GOHN, 2014 p.62).

A partir de Nunes (2014), com bases nos estudos de Touraine (1996), é possível compreender os movimentos sociais como um tipo de ação coletiva particular que os distancia de simples protestos populares, pois, só podemos considerar a existência de um movimento social mediante a IOT, que significa a articulação de três princípios: a definição de ator (princípio da identidade – I); a identificação do adversário (princípio da oposição – O); e a referência a temas culturais comuns (princípio da totalidade – T). (NUNES, 2014, p. 135).

Tal característica acima mencionada, que se estabelece no processo de luta perante a sociedade e que constitui gradativamente as identidades políticas, caracterizam e legitimam os movimentos sociais do campo, porque incomodam quando trazem de volta ao cenário político o problema secular da reforma agrária, através de seus atores sociais – que são os trabalhadores rurais e os movimentos sociais do campo -, de suas ações - protestos, bloqueios, ocupações -, e de seus valores – preservar suas culturas, histórias, lutas, seu território e suas formas de produzir, assumindo uma identidade de sujeito do campo e que se torna agregadora por meio de um discurso articulador que singulariza suas demandas e que podem incorporar outros sujeitos e sustentar outras lutas, que vão além de adquirir a posse da terra.

Embora os movimentos sociais do campo se constituam dentro das características mais gerais de todo movimento social, apresenta também características muito singulares no contexto de sua luta principal, que é a luta pela terra, pela reforma agrária e por educação de qualidade aos sujeitos do campo, compreendendo a experiência de formação humana num contexto mais amplo, onde se produz uma identidade que primeiro é política e que depois se torna também cultural à medida que valorizam as raízes, as relações e tradições e os valores do território campesino, formando novos laços e fazendo história (CALDART, 2004).

As conflituosas relações no campo sempre expressaram exemplo de como o poder político se relaciona de forma estreita com o uso da força exercida pelo Estado, para coibir determinados grupos em certos contextos sociais. Os conflitos entre os grandes latifúndios e os pequenos produtores ou os que buscam terra para

prover seu sustento, sempre foi uma realidade, e a força sempre se mostrou presente no sentido de legitimar a soberania dos que possuem poder econômico. As interferências políticas quando não legitimadas no uso da força se constituem em políticas que favorecem os latifúndios, o agronegócio e o estabelecimento de um sistema de exploração, potencializando ainda mais o poder de quem já o possui.

Ao tratarmos das políticas públicas para Educação do Campo e para formação docente dos educadores do campo, nos remetemos de imediato à história de luta que os movimentos sociais de luta pela terra e por educação escrevem nesse contexto. E para tanto não podemos deixar de contemplar em nossos diálogos o entendimento sobre essa forma de organização coletiva e sua efetiva participação na luta por institucionalizar políticas públicas que legitimem uma Educação do Campo alinhada à cultura, à ideologia, ao modo de vida e à realidade dos sujeitos que vivem no/do campo.

Os Movimentos Sociais trazem como base de suas características, a ação coletiva e organizada de grupos que intencionam alcançar mudança social. Essa mudança acontece por meio de embates políticos. Esses movimentos representam um grupo que questiona sua realidade política e social, e por identificarem-se dentro de uma mesma luta – antagonismo, contra o Estado -, buscam constituir uma identidade coletiva em defesa de suas demandas.

Esse entendimento nos leva a ampliar o olhar da sociologia para a ciência política, a fim de uma melhor compreensão dos resultados desses embates políticos, onde as ações coletivas desses movimentos passam a influenciar nas esferas e nos poderes instituídos, por meio de um processo de participação que redefine a esfera pública (GOHN, 2014). Essas características que se fazem presentes nos movimentos sociais do campo é o mesmo território em que se originam os novos movimentos sociais, pois de acordo com Gohn (1997), a identidade coletiva é uma dimensão central para explicar os novos movimentos sociais, uma vez que ela é parte constitutiva de suas formações e se desenvolvem em função da defesa dessa identidade. Como a constituição dessas identidades não tem bases claras, fundamentadas em questões classistas, eles – novos movimentos sociais - se distinguem em relação aos movimentos operários que tinham como essência de sua formação a divisão de classes.

Nunes (2014), tomando por base os estudos de Claus Offe (1985), argumenta que, embora a constituição dos novos movimentos sociais envolva membros da nova classe média emergente, envolvem, também, membros pertencentes da antiga classe média – artesãos e agricultores ameaçados pelo desenvolvimento científico e tecnológico -, assim como, envolvem também, indivíduos com precária integração ao mundo do trabalho ou que estejam completamente excluídos desse mercado. O que revela o caráter heterogêneo e as diferenças e antagonismos nas bases de constituição desses novos movimentos sociais.

A junção destes grupos diferenciados conduz a que os novos movimentos sociais não ajam em nome de uma classe homogênea, tal como ocorria no movimento operário, mas na defesa de temas tanto de índole universalista como particularista e identitária. Esta transformação nas reivindicações dos movimentos sociais é um dos fatores que marca a passagem daquilo que o autor enuncia como “velho paradigma político”, típico de organizações de interesses corporativistas e dos partidos políticos, ao “novo paradigma político”, construído pelos novos movimentos sociais. Este contrasta com o anterior por prosseguir repertórios de ação e processos de organização que Offe (1985) adjetiva como não institucionais, horizontais, descentralizados e com fraca diferenciação hierárquica dos papéis sociais dos seus membros. (NUNES, 2014. p. 137).

Esses novos movimentos sociais constituídos por atores sociais, que se articulam através das ações coletivas e pela identidade coletiva criada, que é constituída durante o processo de luta, envolvem relações de interação, negociação, oposição, que refletem os antagonismos presentes em todas as relações humanas e sociais. De forma que os conflitos são também interpretados como parte do processo de construção da identidade.

Apoiando-se em Laclau e Mouffe, Gohn (2014) coloca a constituição dos novos movimentos sociais, desenvolvidos a partir de posições discursivas que constituem a sociedade²⁹ e criam identidades sociais e políticas por meio de um discurso emancipatório que reafirma as identidades culturais.

Laclau torna-se referência na perspectiva pós-estruturalista, retomando a discussão sobre a teoria da hegemonia, questionando o tema da homogeneidade e reafirmando o papel da heterogeneidade para um discurso emancipatório que reafirma as identidades culturais. Em todas essas perspectivas, o sujeito da ação coletiva é destacado. O movimento é um sujeito coletivo (GOHN, 2014, p. 47).

As manifestações coletivas que originam os novos movimentos sociais trazem enquanto característica, maior fluidez e flexibilidade, demarcando sua diferença em relação aos velhos movimentos sociais que trazem como essência de suas bases a

²⁹ Salientamos que como afirmam Laclau e Mouffe (2015, p.188): O social é articulação, na medida em que a “sociedade” é impossível.

divisão de classe, superando o passado e gerando mudanças significativas na sociedade e na política. “Ainda assim, é possível apontarmos pontos de convergências em relação às concepções dos “novos” e Velhos” movimentos sociais, como a presença da noção de conflito, a existência de duas partes que se opõem, de uma identidade partilhada e de uma ação que exige certa continuidade e coesão num determinado momento e que vai além do significado de um protesto ou de uma manifestação (NUNES, 2014). No entanto é preciso deixar claro que, as teorias que postulam conceitos sobre movimentos sociais, desconsiderando o pluralismo existente nas relações entre indivíduos e coletividades não conseguem dar conta de explicar e teorizar sobre a complexidade dos conflitos contemporâneos, que não mais se associam ou subordinam-se simplesmente ao conceito de classe como centro de análise (GOHN, 2014).

O potencial radicalmente democrático dos novos movimentos sociais reside precisamente nisto – em suas exigências implícitas de uma visão indeterminada e radicalmente aberta da sociedade, na medida em que cada arranjo social “global” apresenta somente o resultado contingente de operações de barganha entre uma pluralidade de espaços, e não uma categoria básica, a qual determinaria o significado e os limites de cada um destes espaços (LACLAU, 1983, p. 07).

O autor aponta que os novos movimentos sociais, por seu potencial radicalmente democrático, revelam outras exigências que não podem ser determinadas *a priori*, porque o caráter aberto, característica de toda sociedade, indicam resultados que são contingentes e parciais, logo seus sentidos não podem ser fixados em determinismos de uma categoria básica, pela impossibilidade de fechamento do espaço social.

A partir da década de 1960, estudos desenvolvidos, principalmente por correntes norte-americanas e européias³⁰, proporcionaram análises entorno dos movimentos sociais que lhes possibilitou tomar espaço ao destacar ações sociais e culturais compostas por sujeitos e temas que não se destacavam na cena pública. O grande destaque dessa nova abordagem é a questão da identidade desenvolvida por esses movimentos no decorrer do processo. “O grande saldo dessa corrente foi apresentar ao mundo a capacidade dos movimentos sociais produzirem novos significados e novas formas de vida e ação social” (GOHN, 2014, p. 30).

³⁰ Nas décadas de 1960 e 1970 os estudos sobre os movimentos sociais eram influenciados nos EUA pelo movimento de direitos civis e pelas abordagens organizacionais e políticas (TMR e TPP) e na Europa as pesquisas centravam-se na análise dos protestos do maio de 68 que se estenderam posteriormente a outros países, incluindo os EUA.

A partir da compreensão de que os movimentos sociais e a Educação do Campo, enquanto movimento que se origina no seio dos movimentos sociais do campo, crescem e se fortalecem quando vêm suas oportunidades políticas ampliadas, adquirem e reconhecem seus aliados e percebem os pontos vulneráveis de seus oponentes, constatamos que estes, conseguem enxergar através das fissuras deixadas pela hegemonia do sistema opressor, a possibilidade de espaços de luta, através da constituição de articulações discursivas para o estabelecimento de novas hegemonias, revelando a dinâmica desses movimentos.

Lembremos também que esses conflitos revelam o papel educativo dos movimentos sociais na sociedade, quando a partir deles o sentido de justiça passa a ser mais relevante na política e quando indica o reconhecimento do outro como igual. “Os movimentos sociais surgem dessas relações de conflito. Eles são parte da luta por reconhecimento” (Idem, 2014, p. 49). A constituição desses sujeitos sociais dentro dos movimentos sociais se origina a partir do lugar que ocupam na sociedade, na política, na cultura, uma constituição que se desenvolve processualmente, tencionado pelos antagonismos, mas que representa o projeto político-pedagógico-ideológico do movimento.

Da mesma forma, a cultura política vigente não é dada pronta ou é preexistente, bastando encaixar-se na realidade de um grupo. Ela também é gerada no processo a partir dos valores que vão sendo assumidos como básicos do grupo e pelo grupo. Não há, portanto, nada intrínseco, pré-dado (Ibidem, 2014, p. 62).

Para um movimento social existir, faz-se necessário uma organização bem desenvolvida, o que exige mobilização de recursos e pessoas engajadas, pois os movimentos sociais não se limitam a manifestações casuais e sim, atuações sistemáticas na busca de seus objetivos, os quais precisam estar bem definidos, visto que, a luta é constante e na maioria das vezes por longos períodos.

Porém, quando ocorre a inversão nos termos de identidade política para política de identidades, fatalmente ocorre uma mudança no significado da ação social coletiva e nos eixos de organizações dessas ações, fazendo desaparecer a ação social e abrindo espaço para a dimensão política e suas estruturas, através de decisões de gabinete tomadas de cima para baixo, intencionando uma falsa coesão e o controle social. Essa inversão de termos ocorre porque se despreza as diferenças e deixa-se de visionar as questões sociais de forma integral, para colocar demandas particulares de determinados grupos em primeiro plano, ou seja,

privilegiam-se interesses imediatos de um grupo e se desconhece que só podemos falar de direitos se o contemplarmos de forma integral. O direito não pode ser de um ou de poucos, tem que ser de todos, do contrário deixa de ser direito para ser privilégio.

A Inversão na ordem do termo muda o significado da ação social coletiva dos movimentos sociais e o eixo se desloca das bases das organizações populares – sociedade civil, para os gabinetes da esfera estatal – sociedade política, o controle passa a ser exercido de forma vertical. A identidade deve constituir-se num campo relacional de reconhecimento da institucionalidade da ação, onde seu reconhecimento jurídico deve ser uma resposta do Estado à demanda organizada e não como um processo de institucionalização através de regras, enquadramentos e forma normativa (Ibidem, 2014). Assim, essa discussão passa a fazer parte do campo das políticas públicas, e a forma como são elaboradas e institucionalizadas, busca normatizar e regular as ações dos movimentos sociais e as relações entre sociedade civil e sociedade política.

Um movimento social cria sua identidade a partir das demandas, necessidades específicas, desejos e experiências com as quais adquirem identificação. Essa identidade não é adquirida previamente com bases em alguma semelhança ou algum tipo de relação vertical. O desenvolvimento e reconhecimento dessa identidade são adquiridos no processo de luta e das experiências práticas que dela decorrem. Mostrando como a simples inversão dos termos “identidade política” para “política de identidade” carregam em si tão diferentes significados. Pois, para o primeiro “o reconhecimento jurídico, a construção formal de um direito, para que tenha legitimidade, deve ser uma resposta do Estado à demanda organizada” (Ibidem, 2014, p. 62) e não vestir uma identidade pré-constituída dentro de um processo de institucionalização da ação coletiva (Ibidem, 2014).

Percebemos que historicamente os movimentos sociais vêm interrogando seus direitos civis, socioculturais e políticos, e nesse sentido conceber a educação como um desses direitos, como um direito que é próprio da humanidade, significa incluí-la como um direito que é próprio e necessário à dignidade humana. O processo de redemocratização do país fortaleceu os movimentos agrários, que por sua vez intensificaram as lutas por espaços políticos e forçaram a abertura desses

espaços nas agendas políticas para introdução de suas demandas, dentre elas a educação. E o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi um dos principais personagens dessa luta, agregando sujeitos, histórias, lutas e ideologias, em torno de uma causa comum, a luta pela terra.

4.6 Algumas reflexões em relação aos tópicos discutidos no capítulo

Este capítulo apresentou reflexões pertinentes em relação a temas que historicamente têm sido pesquisados e analisados por diversos teóricos, mas que, ainda assim, constitui um campo vasto devido sua tamanha complexidade. Ao discutir sobre os temas Política, Poder Político, Democracia Radical e Movimentos Sociais buscamos desenvolver um raciocínio no sentido de sua correlação, mostrando como esses temas, por vezes podem se apresentar com certa ambigüidade.

Como analisamos, a partir das reflexões, a noção de político pode nos levar a realidades diferentes, uma vez que os efeitos, influências, conteúdos e implementação de uma política pública depende fortemente da capacidade de organização e mobilização dos atores coletivos. Uma política pública é reguladora de conflitos porque articula interesses individuais e coletivos, mas seu surgimento não se dá tão somente a partir de sua introdução nas agendas políticas, há toda uma conjuntura que envolve processos de articulações políticas e que precedem sua constituição, pois o reconhecimento do problema por parte do governo e sua introdução na agenda não garantem a constituição da política pública, é apenas a partir de sua formulação que esta começa a se materializar.

As políticas públicas, principalmente as educacionais, vêm ao longo da história influenciando e atingindo o campo da educação, por vezes de formas muito questionáveis, principalmente quando intencionam transformar princípios em resultados e auto-interesse em estímulos, como se a educação fosse uma mercadoria subserviente ao mercado e aos processos de globalização.

Considerando o entendimento de que políticas públicas derivam de certa concepção de Estado, percebemos a força que o neoliberalismo desenvolve em seu

reforço ao capital. Esse terreno tenciona as relações entre estado e sociedade, intensificando a complexidade de suas relações. O Estado não é apenas um lugar privilegiado de poder, mas um campo de disputa desse poder. Como parte integrante da sociedade, é sensível aos conflitos que emanam dela, o que o transforma num espaço disputado por diferentes forças sociais.

É nesse sentido que buscamos, a partir da concepção de democracia radical pensada por Laclau e Mouffe, chegar a um entendimento mais consistente de como se desenvolvem as relações político-sociais que se estabelecem entre Estado e Sociedade, no seio do Estado moderno, e a busca de um novo entendimento de democracia para superação das desigualdades produzidas por uma democracia, que silencia vozes e despreza as diferenças, em nome de uma racionalidade, moralidade e falsa harmonia social.

As transformações desenvolvidas a partir dos processos de globalização exigem nova compreensão das identidades políticas que emergem a partir dos antagonismos sociais. Por enfatizarem de forma falsa a possibilidade de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos, os pensadores liberais desprezam os particularismos e antagonismos existentes nas sociedades. Esse pensamento prejudica a concepção de democracia que reconhece as diferenças e os antagonismos como constituidores das relações sociais na sociedade, e assim, acentuam as formas de exclusão.

Desta maneira compreendemos a partir de Laclau e Mouffe (2015), que aceitar o caráter contingente e radicalmente aberto dos valores sociais é condição primeira para o pensamento de uma sociedade radicalmente aberta, onde a cidadania é entendida como uma identidade política, que se vincula através do conjunto de valores ético-políticos, intencionando uma real possibilidade de vida democrática.

Como podemos observar em nosso objeto de análise - Educação do Campo -, que este se constrói, historicamente, no processo de luta e experiências dos movimentos sociais do campo. Uma identidade coletiva que vai se articulando *de dentro* dos movimentos – porque tomam como ponto de partida sua própria realidade -, *para fora* – mostrando para sociedade que são atores sociais vivos e

desejam ser autores de sua própria educação e de sua própria história -, que se estabeleça como um resultado e não como algo imposto ou pré-construído.

Um movimento que consegue agregar demandas de identidades individuais e coletivas, originando uma identidade política e educativa, que mesmo sem desprezar as diferenças e os antagonismos, articulam-se discursivamente através de cadeias de equivalências, gerando pontos nodais e assumindo a posição de significante vazio na possibilidade de constituir uma nova hegemonia ao pensamento educativo ofertado a população campestre. Tema sobre o qual discutiremos com maior atenção a partir do próximo capítulo.

**5 MOVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DO
DISCURSO DE ERNESTO LACLAU**

*[...] Por isso enquanto te espero
trabalharei nos campos
e dialogarei
com homens, mulheres e crianças
minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os
mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado
pelo sol
meus olhos verão o que
nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos
antes despercebidos
na difusa sonoridade
de cada dia.[...]*

Paulo FREIRE

Neste capítulo trataremos especificamente do percurso histórico que a Educação do Campo vem traçando ao longo de sua trajetória, enquanto um movimento que não surge ou simplesmente se transforma apenas em termos de nomenclatura para diferenciar-se do entendimento da Educação Rural por décadas ofertado pelo Estado a população camponesa.

A Educação do Campo nasce no seio dos movimentos sociais que lutam inicialmente pela reforma agrária, mas que percebem que a essa bandeira de luta precisam ser agregadas outras demandas, como direito à saúde, direito de permanecerem em suas terras, direito ao trabalho, justiça social, valorização de suas culturas e identidades e, principalmente, direito à educação, que lhes possibilitam adquirir os instrumentos de luta necessários para se perceberem como sujeitos de direito e autores de sua própria história.

Ao longo de várias décadas os movimentos sociais do campo sofrem com avanços e retrocessos que travam o atendimento de suas principais demandas e

como consequência a conquista de seus direitos. Com a ditadura militar, milhares de hectares de terras foram entregues a particulares, e a repressão fere fortemente os movimentos sociais do campo, porém não os extingue (FONSECA e MOURÃO, 2012). A partir da década de 1990, esses coletivos reorganizam-se e voltam a surgir com marcante presença no cenário nacional, apresentando-se como uma força que se contrapõe à hegemonia estabelecida.

A Educação do Campo traz em seus pilares as concepções da educação popular, uma vez que, busca construir suas relações e práticas pedagógicas a partir do elo entre educação e trabalho. Uma prática pedagógica que compreende o valor dos educadores e dos movimentos sociais populares nesse processo, onde o próprio povo possa pensar sua educação e realizá-la a partir do seu trabalho, produzindo conhecimento.

A partir do olhar da Teoria do Discurso trazemos como intenção principal lançar um olhar analítico sobre o movimento da Educação do Campo, entendendo-a, dentro de um contexto histórico que nos faz percebê-la como um tendencial significativo vazio, por trazer nas bases de formação, uma articulação discursiva capaz de agregar diferentes demandas em torno de um discurso unificador que lhes garantam representatividade e encontre espaço de luta nas fissuras da hegemonia estabelecida.

5.1 Educação do Campo: uma constituição histórica

Historicamente, é possível identificar, por meio do descaso do Estado para com o campo brasileiro, que o sistema capitalista tem buscado subordinar o campo à cidade, usando como meio a desvalorização da cultura e do universo rural, subjugando o homem do campo e seu meio como vazios, tentando de forma cruel esmagar a cultura, a história e a identidade desses atores sociais. Como forma de sobrevivência e resistência os movimentos de luta pela terra e mais tarde luta pela educação marcam esse movimento de resistência e passam a dar outro direcionamento às relações nos territórios campestinos.

A propriedade da terra concentrada nas mãos de arrendatários, à medida

que os torna produtivos, também evidencia a expropriação da terra, o mal uso de recursos naturais, o envenenamento do solo e a exploração do trabalhador rural por meio da agricultura patronal. Em contrapartida à expropriação da terra e do produto de trabalho dos pequenos produtores, esses atores sociais viram-se obrigados a abandonar o campo e seu trabalho com a terra, para viverem nos centros urbanos em busca de melhores condições de vida – o que não aconteceu -, ou acabavam cedendo aos ditames do sistema, tendo seu trabalho explorado pelos donos das terras e vendo a agricultura familiar se dissolver. Expulsos de suas terras só restavam aos camponeses ceder à lógica perversa do capital que penetrava o campo e desagregava a economia familiar (FONSECA e MOURÃO, 2012).

Para firmar suas estratégias e manobras de manutenção, o capital, busca firmar os arrendatários em grandes produtores através da Lei Nº 601/1850 conhecida como a primeira Lei da terra, ao passo que empobrece, desagrega e expulsa de suas terras os pequenos produtores rurais. Vemos datado nesse momento, o nascimento da propriedade privada no Brasil (Idem, 2012).

Com a crise de 1929, a questão agrária se subordina à indústria, mesmo havendo ainda uma forte aliança nas relações entre burguesia industrial e as oligarquias rurais. A partir das décadas de 1940 e 1950, o latifúndio passa a ser encarado como obstáculo econômico e a questão agrária cresce no cenário político nacional. Porém, a partir da década de 1960, após o golpe de 1964, a questão agrária é militarizada e milhões de hectares de terras públicas são entregues a particulares (Ibidem, 2012) marcando vários passos de um retrocesso nas lutas contra injustiças sociais e a propriedade privada. Sobre isso, Ribeiro (2013), apoiada em autores como Alencar; Carpi; Ribeiro (1996) nos afirma que:

O golpe militar de 1964, que instaurou uma ditadura, interrompeu esse processo, destruiu organizações, perseguiu, torturou e assassinou lideranças, colocando a Contag³¹ e os sindicatos de trabalhadores rurais sob rigoroso controle; com isso anulou sua natureza reivindicatória que foi substituída pela assistência social (RIBEIRO, 2013, p. 32).

³¹ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

Com o fim da ditadura militar, o país inicia um processo de redemocratização e as questões da terra voltam a marcar com força o cenário nacional. A partir da articulação e (re)organização das lutas podemos marcar historicamente o surgimento do MST, formalmente criado no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra em janeiro de 1984 no Paraná, apresentando como principal Bandeira “a luta pela terra”. Esse movimento implementa um processo de luta de classe, tendo bem claro o papel das organizações camponesas. Movimento que por sua atuação e organização apresenta-se como de maior representatividade na luta pela terra e pela educação dos povos do campo. (CALDART, 2004).

Na tentativa de resolver os problemas relacionados ao acesso a terra, atores sociais organizam-se em grupos sociais reivindicatórios, diversos coletivos - apesar das diferenças que os individualizam, articulam-se através de discursos que os identificam e singularizam suas necessidades imediatas, objetivando conquistar seus espaços e terem suas necessidades básicas atendidas. Com isso, alguns desses movimentos chegam a ultrapassar seu caráter de grupo social, e passam a colocarem-se como atores sociais de atuação política relevantes na sociedade civil, os quais chegam a tomar parte na esfera de decisões das políticas públicas, pois, “a Reforma Agrária Popular é uma das questões que exige esforço integrado e que remete a objetivos mais amplos da luta de classes para transformação radical do modo de produção capitalista.” (CALDART; ALENTEJANO. 2014 p.11). E mais:

Nos conflitos sociais do campo onde predominam os conflitos pela terra já é possível se perceber que os camponeses se afirmam como classe social ou, mesmo sem o dizer, defendem o campesinato como modo de produção ao reproduzirem político-ideologicamente a assertiva de se constituírem como um modo de viver e de produzir diferente do modo de produção capitalista. (CARVALHO In. CALDART; ALENTEJANO, 2014 p.19).

Isto significa que para a Reforma Agrária acontecer, é necessário a junção de muitos esforços, diferentes demandas precisam ser agregadas e os discursos articulados. Os conflitos no campo pela posse da terra adquirem proporções maiores, assumindo questões que ultrapassam a luta de classe e que são necessárias para que os camponeses defendam seu território e suas formas de trabalhar e produzir na terra, colocando-se em posição contra-hegemônica a lógica do capital.

Entre as décadas de 1930 e 1940 emerge um pensamento chamado “ruralismo pedagógico³²”, que concebia a necessidade de uma pedagogia diferenciada ao meio rural, defendendo a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra, sendo esta escolarização vinculada ao trabalho agrícola e adaptada às necessidades da população rural (RIBEIRO, 2012). Mas essa concepção não conseguiu ser expressiva no meio político e as razões dessa não expressividade se justificam pela “ausência de bases sólidas”. Acrescentamos ainda, que a educação adequada à área rural não é aquela que prepara suas crianças, jovens, adultos, homens, mulheres para viver no campo, e sim para viverem onde desejarem, e se escolherem permanecer no campo que sejam conscientes de sua realidade, dificuldade e possibilidades de luta e embates políticos em transformação da realidade.

Porém não podemos tratar de educação do campo e das políticas públicas a ela direcionadas sem antes tratar um pouco da questão agrária no Brasil. Muito embora não seja esse um tema recente, ainda hoje se apresenta como um assunto polêmico quando consideramos a falta de interesse público na resolução de sua principal problemática, o acesso à terra. Pois só a partir do final da década de 1950 e início da década de 1960 que políticas fundiárias começaram a se configurar como respostas às pressões dos movimentos sociais do campo que se difundiam em quase todo país sob a forma de associações civis, muitas delas ligadas ao Partido Comunista Brasileiro-PCB (BERGAMASCO, 1996).

Foi também na década de 1960 que atores importantes à Educação do Campo começam a emergir como movimentos sociais organizados e podemos destacar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sindicatos, o trabalho das Ligas Camponesas, os Centros Populares de Cultura (CPC), O Movimento de Educação de Base (MEB), as Federações de trabalhadores e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a ação pastoral dos bispos da Igreja Católica e os Círculos de Cultura Popular de Paulo Freire.

³² Corrente de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo por meio da pedagogia.

Porém é possível observar, atualmente, que uma alteração efetiva da estrutura agrária no Brasil, de forma a atender os produtores sem terra ou com pouca terra, ainda está para acontecer. Pois apesar das inúmeras vitórias nos conflitos sociais, a maior parte caracterizada como conflitos por terra, ainda são muitas as dificuldades políticas encontradas para afirmação camponesa (Idem, 1996).

Os filhos dos camponeses, geralmente, ingressam muito cedo no mundo laboral para ajudar as famílias na agricultura, e por isso expressam uma necessidade maior em aproximar trabalho e estudo. Essa é uma realidade constante que a Educação do Campo precisa enfrentar. Por isso, sem tentar naturalizar o fato que as crianças do campo começam a trabalhar muito cedo para ajudar as famílias na agricultura, quando na verdade deveriam estar estudando, a Educação do Campo tenta trabalhar com essa realidade e identificar formas para que essas crianças frequentem e permaneçam mais tempo na escola.

Dessa forma, a permanência dessas crianças nas escolas rurais, depende do que esta pode oferecer-lhes em termos de atividades educativas práticas relacionadas ao trabalho, aprendizagem e produção do conhecimento. Esta relação das práticas educativas com o trabalho, não significa que estes atores sociais só devem ou precisam aprender o necessário ao trabalho com a terra - numa tentativa de fixá-los ao campo como pretendia o ruralismo pedagógico -, mas uma forma de adentrar a sua realidade e deixar a aprendizagem mais atrativa, relacionando as experiências do cotidiano, das vivências e da vida laboral – que é uma realidade -, com a produção do conhecimento formal, produzido historicamente, legitimado nos currículos e desenvolvidos na escola.

Pois a Educação do Campo entende a educação como uma experiência que deve ser desenvolvida de forma integral as crianças, jovens, homens e mulheres do campo, uma educação libertadora³³, que os leve onde quiserem e/ou desejarem, e

³³ Educação de caráter libertador e não domesticador, como o modelo tradicional de educação. Práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão, através da libertação de sua consciência, tornando-se sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar sua realidade. (Paulo Freire).

se optarem por permanecer no campo que sejam cientes da realidade e das lutas em transformá-la.

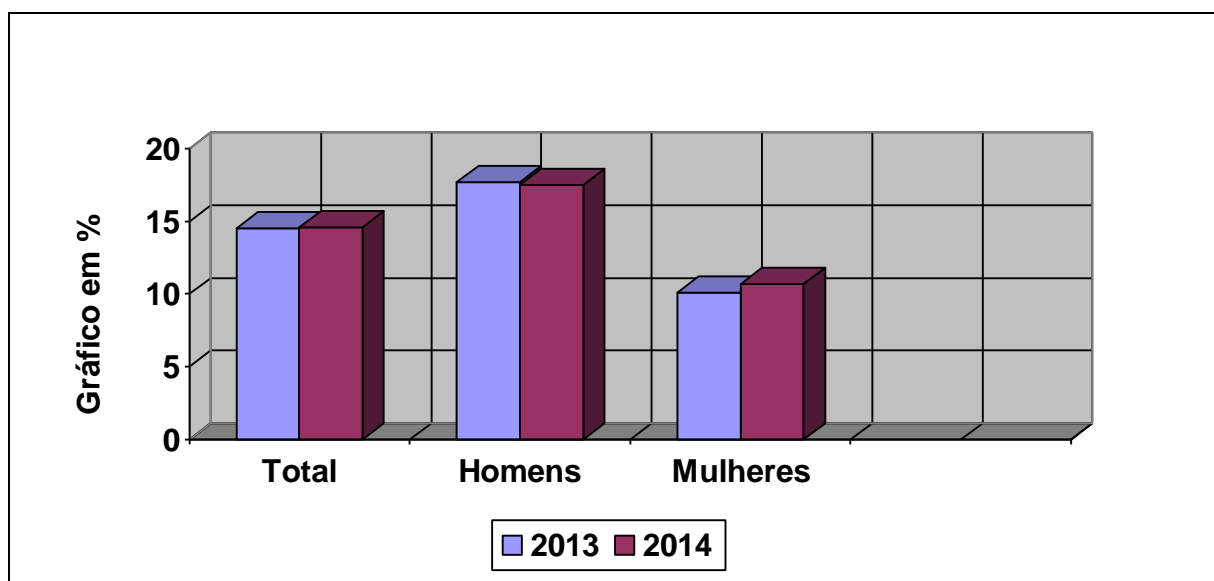
Por meio da tabela e gráfico abaixo, podemos observar o percentual da população com dez anos ou mais em atividade agrícola no Brasil nos anos de 2013 e 2014. Números bastante expressivos e que coloca crianças a partir dos 10 anos na mesma condição de homens e mulheres adultos, ignorando sua natureza de criança. É com essa realidade que a Educação do Campo, no contexto brasileiro precisa trabalhar e desenvolver mecanismos para superá-la.

Percentual de pessoas em atividade agrícola, no trabalho principal, na população de 10 anos ou mais de idade, ocupada na semana de referência, por sexo – Brasil – 2013-2014.

Tabela

Sexo	2013	2014
Total	14,5	14,6
Homens	17,7	17,5
Mulheres	10,1	10,7

Fonte: IBGE



Fonte: IBGE

De acordo com os números acima apresentados, há no campo brasileiro um expressivo quantitativo de sujeitos, a partir dos 10 anos de idade desenvolvendo atividades agrícolas e provavelmente comprometendo de forma grave sua permanência e/ou desempenho nas escolas, principalmente se esta escola não encontra metodologias para construção de um trabalho atrativo ao processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Um dos caminhos encontrados para aumentar a permanência dessas crianças e jovens nas salas de aula é trazer os seus conhecimentos e experiências que são desenvolvidos em outros espaços formativos – família, comunidade, associações, movimentos sociais e também o trabalho – para dentro das escolas e valorizá-los.

Mas um dos maiores desafios que a Educação do Campo encontra nesse tipo de relação (vincular educação às experiências de vida dos sujeitos) é justamente a capacitação dos docentes, os quais não recebem formação adequada para lidar com a realidade do campo e corresponder às necessidades da educação do meio rural. O que nos chama atenção enquanto objeto de pesquisa, ao que tange a institucionalização das políticas públicas de formação docente continuada para educadores do campo, e se a aplicação prática do que é aprendido e apreendido nesses momentos de formação tem proporcionado aos docentes encontrar meios de melhor relacionar teoria e prática, educação formal e experiências práticas do cotidiano.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o capitalismo passa a interferir com bastante influência no processo da reforma agrária, associando-a aos interesses de classe, no sentido de modernizar o campo pela introdução de insumos, maquinarias, métodos de administração rural entre outros, o que requeria a necessidade de alguma escolarização. Uma escola capaz de treinar e não de educar.

As influências mais comentadas na literatura acerca da educação apontam que até os anos de 1970, os norte-americanos possuem uma grande atuação na concepção da formação rural, partindo de uma visão externa à realidade brasileira, tomando como suposição que a população rural estava marginalizada do desenvolvimento capitalista (RIBEIRO, 2012). Nessa realidade, os trabalhadores do campo eram vistos como objetos e não sujeitos das políticas pensadas e

implementadas ao meio rural, demonstrando a fragilidade, o fraco desempenho e o desinteresse do Estado em relação à educação rural quando nos referimos ao analfabetismo no Brasil (Idem, 2012). Embora passadas quatro décadas, nossas análises nos levam a identificar uma realidade ainda muito próxima à vivenciada na década de 1970.

Dados apresentados por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em sua Síntese de Indicadores Sociais, mostra que em 2011 a taxa de analfabetismo nas zonas rurais era de 21,2%, o dobro da média nacional e três vezes mais que o encontrado nas zonas urbanas que foi de 6,5% no mesmo ano. Esses dados refletem a dificuldade em consolidar uma educação que seja eficaz ao campo e consiga superar os fortes traços da Educação Rural. Porque apesar das normativas legais que norteiam as concepções e diretrizes da Educação do Campo, o próprio Estado, instituição a qual cabe a oferta da educação à população camponesa, ainda carrega fortemente marcado em suas formações discursivas as concepções da Educação rural.

E são exatamente essas formações discursivas que o Estado apresenta, que tentam desmobilizar a luta dos trabalhadores rurais e firmar compromisso com o sistema que representa – o sistema capitalista. E para esse projeto, a mídia é o principal instrumento no processo, de descridibilidade, descaracterização, e desmoralização, em relação aos movimentos sociais do campo, em especial o MST, com intenções de criar um sentimento de temor na população.

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos [...] O importante a destacar é esse campo de força sociopolítico e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas construído por eles demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais (GOHN, 2013, p. 41).

As lutas pelo direito a terra continuaram com força, chamando atenção para necessidade de lutar por outros direitos – saúde, trabalho, justiça social, moradia, lazer, entre outros -, mas principalmente educação, principal caminho pelo qual todos os outros direitos são identificados e incorporados à luta, além da necessidade da instrução para que os camponeses possam lidar com questões práticas, provenientes do trabalho com a terra - como novas formas de produzir e se

relacionar com a natureza, investimentos, financiamentos, questões jurídicas, entre outras que se estabelecem no âmbito burocrático.

Em julho de 1997, durante o I ENERA³⁴, o MST é chamado ao desafio de levantar discussão mais ampla em relação à educação no meio rural brasileiro. No ano seguinte, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em julho de 1998 em Goiás, nasce a expressão “Educação Básica do Campo”, mais tarde ampliando seu sentido para “Educação do Campo”, a partir do II Seminário Nacional realizado em novembro de 2002 em Brasília e reafirmado em julho de 2004 na II Conferência Nacional (CALDART, 2012). Confirmando a constituição histórica da Educação do Campo, os princípios que balizam suas concepções e os contrapontos que a separam ideologicamente, enquanto forma e conteúdo do que se denomina Educação Rural, ofertada historicamente ao campo brasileiro.

5.1.1 Educação Popular e suas relações com a Educação do Campo

A educação popular está diretamente ligada às lutas históricas que o campesinato brasileiro tem travado contra o sistema opressor. Desta forma não podemos tratar do movimento histórico da Educação do Campo sem remeter nossas reflexões às bases que sistematizam as experiências da educação popular. Liberdade, autonomia e emancipação fazem parte dessas experiências apreendidas pelos movimentos sociais tanto do campo como da cidade.

De acordo com Ribeiro (2013), as obras de Paulo Freire são uma das maiores forças da educação popular no Brasil. A base da ação educativa deste autor para com as classes populares parte de suas experiências de perseguição e exílio vividas no período da ditadura militar, o que atribui dimensão política em suas influências na educação popular. Ao lado do povo trabalhador, Freire percebe que o povo assume identidade de sujeito político de educação e transformação no processo de luta. Para Freire (2009) a educação das massas – povo -, é algo absolutamente fundamental, de forma que a educação precisa se despir do que é

³⁴ I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

alienante e alienado para ser uma força de mudança e libertação. Por isso “conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como Pessoa” (FREIRE, 2009, P. 45). Entendimento também percebido a partir do que Ribeiro expressa em seu trabalho quando afirma,

Entendemos que as formas através das quais os trabalhadores e trabalhadoras se organizam, dando origem aos movimentos sociais populares, enquanto sujeitos políticos coletivos de transformação social e de educação popular, conferem conteúdo a essa realidade histórica e social. [...] o movimento social é educador, enquanto capaz de forjar uma identidade de classe [...] o que caracteriza a educação popular é que a mesma não se aplica às classes que detêm o poder econômico-político (RIBEIRO, 2013, p. 46-47).

Sendo a educação popular compreendida em seu caráter como forjadora de identidade de classe, nos remetemos à preocupação, em definir também, a posição de determinados sujeitos históricos, enquanto transformadores sociais, como por exemplo, em que espaço localizar as diferenças, subjetividades, culturas, linguagens, formas de lutas, especificidades que ao serem encerradas em uma simples definição de classe acabam perdendo elementos imprescindíveis de suas características. Nesse sentido a educação deve ser voltada aos interesses do povo, ser significativa, transformadora, crítica e reconhecer a legitimidade que os saberes e as manifestações culturais carregam.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1997, p. 33).

A fala do autor confirma a necessidade de uma educação voltada à realidade dos que são sujeitos dessa educação, bem como de relacionar o conhecimento formal vivenciado nas escolas, aos saberes socialmente construídos nas comunidades, nos locais onde vivem. Assim uma educação que respeita as diferenças, valoriza as identidades e as manifestações culturais dos sujeitos e coletivos, coloca-se como significativa, transformadora e libertadora, onde as subjetividades e os antagonismos que constituem as relações sociais sejam respeitadas e os saberes outros dos sujeitos e coletividades valorizados.

Assim, percebemos a inabilidade de algumas teorias para analisar essas

novas formações coletivas, o que explica nossa predileção em trabalhar com os estudos pós-estruturalistas a partir da Teoria do Discurso para analisar as novas formações e subjetividades que a modernidade apresenta. Para tanto a categoria discurso se faz essencial no sentido de captarmos as articulações e construções de sentidos que se estabelecem em volta ao termo educação popular, tão estritamente ligada à Educação do Campo e as novas formações de movimentos sociais.

As concepções da educação popular são construídas a partir da relação estabelecida entre a educação e o mundo do trabalho numa relação que constitui práticas sociais e pedagógicas. Por isso, sua influência tão direta nas práticas pedagógicas que permeiam o Movimento da Educação do Campo, quando esse traz como um de seus referenciais prioritários a relação entre educação e trabalho, e como um de seus traços fundamentais o vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura.

Mas a experiência é ainda mais rica do que o senso comum, porque corresponde a um saber acumulado através do trabalho, que é necessário para responder aos desafios colocados pelo cotidiano dos movimentos sociais populares. Parece-nos, então, que a educação popular dá conta da abrangência das experiências pedagógicas realizadas por esses movimentos que estamos focalizando. [...] Na América Latina, povos indígenas, negros descendentes de escravos africanos que se organizam para viver em quilombos, camponeses e famílias pobres de brancos, negros, índios e mestiços, que vivem do trabalho informal não cabem no conceito de “classe operária”, como já afirmamos (RIBEIRO, 2013, p. 58).

A citação nos remete ao capítulo anterior, quando ao tratarmos dos novos movimentos sociais, chamamos atenção para a heterogeneidade que permeia sua formação, onde as diferenças e os antagonismos que perpassam as relações desses atores sociais que se organizam coletivamente, não conseguem mais ser explicados pelo simples conceito de definição de classe. Todos esses sujeitos e coletivos vivem um processo constante de luta por seus direitos e suas concepções educativas são forjadas nas bases da educação popular.

Quando eu comecei a falar com a educação popular em 1986 com o professor João Francisco a gente percebe qual é a posição que você tem, qual é a concepção que você tem de educação e a educação é muito ampla, e a educação está em todos os espaços, então quando a gente trabalha educação nesse sentido contra-hegemônico da educação é porque a gente está reconhecendo os saberes, a gente está reconhecendo a cultura, a gente está reconhecendo os valores. (PF1 – Área de Linguagem).

Lembremos, porém, que essas práticas e concepções se encontram em

processo de construção, uma construção que visa re-configurar a escola e formar sujeitos e organizações populares que protagonizem seus próprios projetos sociais e educacionais. E de acordo com Ribeiro é preciso manter-nos atentos para que as iniciativas populares não sejam cooptadas por partidos, igreja, Estado ou organizações que visem financiar experiências, tentando impor autonomias que não condizem com os princípios da educação popular e da Educação do Campo (RIBEIRO, 2013).

Wanderley (2010) apoiando-se em Brandão aponta inter-relações entre cultura popular e educação popular, onde a segunda se expressa em um movimento pedagógico que se dirige ao povo, no sentido de conscientização. Um trabalho pedagógico que converge educadores e movimentos sociais populares, onde os movimentos detêm a razão da prática. Ou seja, a educação popular é onde o próprio povo pensa e realiza seu trabalho político, construindo seu conhecimento.

Situando-nos no momento histórico, já no final da década de 1970, ocorre a retomada das lutas operárias e camponesas que originaram centrais sindicais, partidos de esquerda e também o MST. O silêncio imposto pela ditadura começava a ser quebrado, velhos e novos sujeitos emergiam no cenário político. A partir do início dos anos 1990 o Estado Neoliberal acentua sua força provocando efeitos como desemprego, enfraquecimento dos sindicatos e frentes sindicais.

Nesse momento o MST que já tinha uma caminhada histórica construída buscava manter-se independente em suas relações com o Estado, com quem se confrontava constantemente nas lutas pela reforma agrária. O MST buscou também manter postura autônoma em relação à Igreja, mas não dispensou seu apoio, sendo esta uma das principais instituições que contribuíram para realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reunindo todos os movimentos sociais que lutam pela terra e conseqüentemente, pela educação.

5.2 Da Educação Rural à Educação do Campo: no que se faz a diferença?

A constituição histórica do significante Educação do Campo não representa apenas uma transição do que antes se compreendia por Educação Rural e o que hoje se compreende por Educação do Campo. Existe claramente a tentativa de romper com uma dada hegemonia constituída através de articulações discursivas engendradas pelo Estado e pelo sistema capitalista, no sentido de continuar controlando as regras do jogo para alimentar um sistema que acentua as desigualdades e injustiças sociais, a desvalorização cultural e a submissão dos trabalhadores à sua exploração.

A Educação do Campo é analisada em nosso trabalho, dentro da categoria de significante vazio, porque se apresenta como uma força constituída a partir das formações discursivas dos povos que constituem o campo e que se encontram instituídos no Decreto nº 7.352/2010, representando diferentes coletivos com características próprias, culturas, histórias de vida e modos de produção e sobrevivência também particulares. Alinhando seus discursos no sentido de ganhar força e adquirir representatividade frente ao sistema.

Estes coletivos conseguem suspender temporariamente suas particularidades e através de articulações discursivas constituírem as cadeias de equivalência que conseguirão dar forma a um discurso unificador capaz de agregar as demandas desses diferentes coletivos e ocupar o lugar vazio do espaço social, dando origem, forma e significado a uma nova hegemonia. “É porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 213). E mais,

A lógica da equivalência, entretanto, é meramente a condição mais abstrata e geral de existência de toda formação. Para poder falar de formação hegemônica, temos que introduzir outra condição fornecida por nossa análise precedente: ou seja, a continua redefinição dos espaços políticos e sociais e os constantes processos de deslocamento dos limites que constroem a divisão social, que são próprios da sociedade contemporânea. É somente sob essa condição que as totalidades formadas por meio da lógica da equivalência assumem um caráter hegemônico (Idem, 2015, p. 225).

Para que novas formações discursivas possam ser originadas e

consequentemente novas hegemonias constituídas é necessária uma contínua redefinição dos espaços políticos e sociais, como podemos analisar por meio da citação. O deslocamento do discurso da Educação Rural para o discurso da Educação do Campo é um fenômeno próprio da sociedade contemporânea, que reflete a dinamicidade de processos sociais fluidos, em que outras formações discursivas podem emergir e o sentido do discurso pode ser sempre outro, se deslocar a partir do questionamento da realidade, como é o caso da Educação do Campo que contesta os princípios da Educação Rural e desloca o discurso para outra direção.

O deslocamento desse discurso envolve não apenas uma mudança de nomenclatura, ou um discurso estabelecido meramente na linguagem, ou mesmo consolidado textualmente, mas, sim, aplicado também no campo da ação, um discurso tratado na forma como é entendido na Teoria do Discurso, que não se faz apenas da linguagem, mas também na ação, porque discurso é prática, e como prática não se materializa apenas na linguagem. “Isso significa, em nossa terminologia, que toda identidade ou objeto discursivo é constituído no contexto de uma ação” (LACLAU e MOUFFE, In Lopes; Mendonça, 2015, p. 40).

A educação rural, pensada e destinada aos sujeitos que vivem e trabalham nas zonas rurais e que têm a agricultura como seu principal meio de sustento, sempre foram dentro desta concepção, considerados como objetos nunca como sujeitos das políticas públicas, principalmente as políticas destinadas à escolarização desta população, de forma que esta ao longo da história demonstrou sua fragilidade, fraco desempenho e o desinteresse do Estado em relação à educação rural, principalmente no que se refere ao analfabetismo no Brasil.

Para população do campo, quando existem escolas na área rural, esta segue os padrões e modelos de escolas das áreas urbanas e em nada se adéquam a realidade dos camponeses ou de seus filhos, quando esses conseguem frequentá-las. Mas esses padrões e modelos assemelham-se principalmente no sentido da formação dos professores, que em sua grande maioria seguem os mesmos padrões - que é o padrão urbano -, e nos materiais didáticos - sobretudo os livros utilizados -, trazendo em seus conteúdos a valorização de um sujeito único, onde muitas vezes

acabam tratando de forma pejorativa, outros sujeitos.

Quanto à estrutura física das escolas, um quadro docente efetivo e permanente e a seguridade de uma educação com qualidade e equidade, as escolas das áreas rurais se distanciam bastante dos modelos das escolas urbanas, que vale ressaltar, em sua grande maioria, também não alcançam esses padrões. Mas o objetivo maior desse modelo de educação pensado para a Educação do Campo consiste em apenas oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, bem como formar grupos que se assemelhem mais aos que vivem na cidade, distanciando-os dos valores de sua cultura. Desta forma,

Um outro grande desafio é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso, ao mesmo tempo que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida (FERNANDES et al, In Arroyo et al., 2009, p. 37)

Como podemos analisar, o que se pretende não é uma escola no campo melhor que na cidade, mas tão pouco, uma que seja de pior qualidade. O que se deseja e luta-se para tal acontecimento, são escolas de qualidade em ambas as áreas, entendendo a complementaridade existente entre rural-urbano, campo-cidade. E a Educação do Campo luta por essa complementaridade e por uma escola do campo que tenha na base de sua proposta pedagógica o respeito e o resguarde da identidade e da cultura dos povos que produzem sua vida no campo. Além de escolas com estrutura-física de qualidade, materiais didáticos adequados aos princípios da Educação do Campo e que sejam instrumentos positivos e válidos para o efetivo desenvolvimento do ensino-aprendizagem e um quadro docente bem formado e preparado para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, educativo, político e social que valorize a realidade do campo.

No que tange às exigências educacionais da população camponesa, é possível perceber que os filhos dos camponeses necessitam de uma maior aproximação entre trabalho e estudo, articulando a unidade familiar e o trabalho, aumentando a participação no corpo social. Essa realidade exige particularidades, principalmente no sentido de que os filhos dos camponeses ingressam no mundo do trabalho muito cedo para ajudar as famílias na agricultura, - embora nossa intenção aqui não seja naturalizar a possibilidade de ingresso de crianças e adolescentes,

precocemente no mundo trabalho, essa é uma realidade presente no campo brasileiro com a qual a Educação do Campo necessita constantemente trabalhar -, isso implica em uma necessidade maior de aproximar trabalho e estudo nas relações do cotidiano e na construção do conhecimento formal. Para tanto, a permanência desses estudantes nas escolas rurais depende do que esta escola tem a lhes oferecer em termos de atividades educativas práticas e que relacione trabalho, aprendizagem e produção de conhecimento.

Vincular educação à produção do trabalho na terra é um dos maiores problemas encontrados ao se tentar relacionar trabalho, aprendizagem e produção do conhecimento. Nesse contexto, a capacitação docente, para que esses profissionais possam responder as demandas da educação no meio rural, principalmente no que se refere à relação trabalho-escola, apresenta-se como uma dificuldade, visto que, os professores não recebem formação adequada para lidar com as demandas que o campo exige.

[...] os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas: e que, por extensão, praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo (FERNANDES et al; In Arroyo et al, 2009, p. 33)

O mundo do trabalho é apresentado muito cedo as crianças e jovens do campo, seja por meio da agricultura familiar, seja por meio da agricultura patronal, para contribuir com o sustento da família. Essa é uma realidade que a Educação do Campo enfrenta, e sem ter a intenção de naturalizar o ingresso precoce de crianças e jovens no mundo laboral, busca encontrar meios de ajudar esses atores sociais a permanecerem mais tempo nas escolas. Para tanto, intenciona encontrar caminhos pedagógico-educativos em relacionar essa experiência com o trabalho – que é uma realidade -, com a aprendizagem dessas crianças e jovens e a produção do conhecimento formal. Por isso, a capacitação dos professores, a formação docente, é uma demanda necessária ao projeto educacional da Educação do Campo e que consiste em se distanciar das concepções da Educação Rural e suas formas de pensar as relações professor-aluno- construção do conhecimento.

Em confronto a Educação Rural, historicamente negada pelo Estado às populações camponesas, temos a Educação do Campo, que vem sendo constituída pelos movimentos sociais de luta pela terra, articulando a educação escolar ao trabalho produtivo, tendo por base a cooperação. O termo Educação do Campo se constitui da preocupação em construir um novo campo teórico e que vem tomando forma historicamente, mas que tem como objetivo central diferenciar-se da Educação Rural que por décadas marcou/marca o campo de forma hegemônica e que atende a um discurso neoliberal em favor do capitalismo. Nesse sentido, Ribeiro (2013) apoiando-se em Fernandes e Molina (2004), nos fala que:

Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (RIBEIRO, 2013, p. 41).

É a partir dessa contraposição ao rural e do questionamento a realidade imediata dos povos do campo, que os movimentos sociais do campo começam a se ressignificar, a tomar posições políticas e se colocarem como atores sociais que reclamam também o papel de sujeitos-autores de suas histórias e de sua educação, assumindo dentro do espaço social, postura de luta não apenas pela terra para produzir seu sustento, mas também educação e tantos outros direitos sociais e políticos.

Os sistemas educacionais e os movimentos de educação, de forma geral refletem condições sociais, políticas e econômicas da sociedade que ajudam a constituir, por isso influenciam e sofrem influências do movimento histórico que transforma economias, sociedades e lutas por poder político. A educação, as metas para esta educação e as políticas de educação se desenvolvem a partir de uma determinada concepção de Estado e determinada situação social que representa a realidade da qual fazem parte, sem deixar de considerar seu caráter histórico.

Entretanto, e considerando o caráter aberto de toda sociedade, períodos de transformações se iniciam, uma vez que, velhos modelos já não contemplam novas necessidades, de forma que movimentos paralelos surgem gerando novas articulações discursivas em torno da formação de uma nova hegemonia. “[...] a

especificidade de uma prática articulatória hegemônica é dada, em uma de suas dimensões-chave, pelo seu confronto com outras práticas articulatórias de caráter antagonístico” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 189). E mais,

Para nos posicionarmos firmemente no campo da articulação, devemos começar renunciando à concepção de “sociedade” como totalidade fundante de seus processos parciais. Devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a “essência negativa” da existência, e as diversas “ordens sociais” como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças (Idem, 2015, p. 166).

A partir dessa perspectiva, nossas análises nos conduzem a debater o deslocamento do termo Educação Rural para Educação do Campo, trazendo uma dinâmica construída historicamente, que reflete lutas e tensões ao questionar o Estado e suas políticas assistencialistas, posicionando os atores sociais que constituem os coletivos do Movimento da Educação do Campo, como sujeitos-autores de políticas, as quais representem cultura, identidade, história e trabalho na terra, mostrando que as políticas são resultado de correlações de forças porque é uma construção social.

A Educação do Campo, enquanto um conceito em construção, está diretamente relacionada aos povos do campo e intenciona incidir nas políticas de educação pensadas, formuladas e textualizadas para essa realidade. Estando em construção, tenta consolidar suas bases sem se deslocar da realidade específica que deu sua origem. Nesse sentido, o protagonismo dos movimentos sociais camponeses ajuda na compreensão dos nexos estruturantes que balizam a consciência de mudança.

A realidade que constitui a Educação do Campo não é nova, por isso diz-se que a Educação do Campo não “surge”, mas vem sendo constituída historicamente, desta forma percebemos que esta concepção inaugura uma nova maneira de pensar e enfrentar a realidade. Ao lutar por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo direito à educação que seja no campo, no sentido do direito de ser educado onde vive e do campo, refletindo o direito a uma educação pensada a partir do seu chão, da sua participação, da sua cultura e que se adéque as exigências que a Educação do Campo propõe, leva os movimentos sociais a interrogar a sociedade em relação à dívida histórica do Estado na omissão do

fornecimento de uma educação de qualidade e na exclusão dos trabalhadores do campo a uma escola estruturada que contemple as relações ensino e trabalho na terra, sempre especificamente presentes na realidade de vida da população camponesa. “A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 261).

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como a das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local: não é por acaso que são os mesmos trabalhadores que estão lutando por terra, trabalho e território os que organizam esta luta por educação. Também não é por acaso que se entra no debate sobre política pública (Idem, 2012. p. 259).

Para constituir suas bases, a Educação do Campo tem se apoiando na articulação de experiências históricas de movimentos e organizações que compreendem a educação como uma dimensão que possibilita o reconhecimento, a luta e a conquista de outros direitos. Ao adentrar o debate das políticas públicas, os trabalhadores rurais e os movimentos sociais do campo questionam de forma direta a ideologia do capital agrário e o atraso que o campo tem sido submetido no curso da história brasileira. Um dos desafios apontados a Educação do Campo e a escola é a articulação do trabalho à educação.

Desenvolver uma leitura de mundo a partir da observação do mundo da política e tecer críticas as práticas educativas no intuito de apontar caminhos para superar problemas presentes na escola e na política educacional, exige uma capacidade de leitura e análise da realidade que condicione rupturas com concepções hierarquizantes entre cidade e campo, e que a escola não mais se submeta ao papel de mecanismo de reprodução do sistema.

A visão histórica que prevalece ainda hoje na sociedade, principalmente em alguns de seus setores é a de que o campo é um lugar atrasado, isso ocorre porque a imagem social projetada em relação à cidade e ao que é urbano, simboliza

desenvolvimento, principalmente econômico, tanto para pessoas, por apresentar maiores possibilidades em desenvolver recursos para produção e acúmulo de capital individual -, como para sociedades, numa dimensão mais ampla e que se colocam como perfil de modernidade e de produção de bens e capital. Essa imagem foi à base para as formas de modernização da agricultura no país.

Este é um debate sempre presente nas reflexões que permeiam a Educação do Campo. Pensar esse espaço como um espaço democrático e que percebe os sujeitos enquanto constituídos histórica, cultural e politicamente sujeitos de direitos, reconhecidos como protagonistas, contribuindo para construção e afirmação de valores e confirmando a diferença que lhes é constituinte. Perceber o campo como um espaço de possibilidades e particularidades, capaz de oferecer existência social aos sujeitos que nele e dele buscam sua sobrevivência, confere à Educação do Campo a responsabilidade de estimular reflexões em torno de um novo projeto de sociedade, no qual a educação terá como um de seus papéis “fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *Cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*” (ARROYO et al. 2009, p. 15 grifos do autor).

O Movimento da Educação do Campo pensa também uma educação para cidadania, que ultrapasse os limites geográficos do urbano e do rural. Uma educação direcionada à democracia e à cidadania, e que se ocupe em desenvolver nos atores sociais que constituem seus coletivos, a capacidade de compreensão da realidade e como consequência, também a capacidade de participar dos processos que elaboram, executam e avaliam as políticas públicas. Uma educação que se volte aos processos de formação e aprendizado do ser humano e lhe ofereça condições de compreender seu meio e que ao compreendê-lo seja capaz de interagir com ele, transformando-o.

[...] trata-se de educação que torna o sujeito mais autônomo e consciente de sua própria dignidade e da dignidade de seus semelhantes, o que significa construção do valor da solidariedade em contraposição à competitividade. Assim, educar para Democracia significa educar para o exercício da cidadania ativa; e eis que, para além do conceito liberal de garantia dos direitos do indivíduo e do cumprimento dos seus deveres em relação ao Estado, a cidadania ativa confere o direito de instituir novos direitos (MUNARIM, 2011, p. 29).

A Educação do campo é um movimento onde habita os princípios da cidadania ativa, como afirma a citação. Para que essa cidadania possa realmente ser ativa não deve constituir-se apenas no cumprimento dos deveres para com o Estado, como exige o conceito liberal, mas uma cidadania que confere aos atores sociais o direito de instituir outros direitos. Essa constituição se desenvolve a partir de disputas, seja no campo do embate na luta por direitos, seja no campo das práticas pedagógicas ou mesmo no campo das políticas públicas que se desenvolvem na relação entre Estado e sociedade. Ainda assim, a Educação do Campo é um movimento em disputa por legitimidade nos espaços sociais. Seus atores sociais buscam firmarem-se como sujeitos-autores das políticas educacionais, que incidirão sobre sua realidade, mostrando que não são objetos passivos e receptivos de políticas verticalizadas. Desta forma, apresentam propostas educativas que se firmam a partir da experiência pedagógica acumulada e materializada na organização dos movimentos sociais. (CALDART, 2012).

Os atores sociais que constituem os coletivos do Movimento da Educação do Campo lutam para afirmar e reafirmar seu direito de dizer o tipo de educação que se alinhe a realidade campesina, mas sem eximir o Estado do seu dever em ofertá-la. Em contrapartida, o Estado, para atender as pressões advindas da sociedade civil e dos movimentos sociais do campo, responde com políticas públicas materializadas em normativas, que respondem aos questionamentos desses atores sociais e minimizam sua dívida histórica ao que tange as políticas educacionais para o atendimento da população campesina.

Porém, é preciso lembrar que nunca foi, é ou será intenção do Estado destituir-se de sua posição controladora, porque as próprias características do sistema a que alimenta, o obriga a ser mínimo nas responsabilidades e máximo no controle social, a fim de preservar a legitimidade do discurso hegemônico nas relações sociais. Isso obriga aos coletivos que lutam pela Educação do Campo, a uma constante atenção em relação às normatizações jurídico-institucionais e sua aplicação prática, para que não se distancie dos objetivos, concepções e princípios que a Educação do Campo articula por meio de suas formações discursivas. “O protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vêm tendo na

última década para a promoção do avanço da consciência do direito à educação tem forçado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo” (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 573). Mais,

O lema formulado na II Conferencia Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2012, p. 260).

O esforço dos atores sociais que constituem o Movimento da Educação do Campo tem alcançado resultados significativos no campo da formulação das políticas. Esses coletivos chamam o Estado à responsabilidade em ofertar uma educação de qualidade à população do campo, mas mantêm-se em permanente processo de luta para preservar seu direito em expressar que tipo de educação precisam e desejam.

A luta dos atores sociais que constituem os coletivos do Movimento da Educação do Campo, ao buscar fazerem-se sujeitos-autores das políticas públicas defronta-se com um terreno em disputa para que suas demandas possam ser incluídas nas agendas políticas, nesse sentido, o significante Educação do Campo passa a ocupar o lugar vazio do espaço social deixado pelas fissuras da proposta educacional que lhe antecede – a Educação Rural - e que com o movimento de transformação da própria realidade social, passa a ter seus princípios questionados.

As demandas da Educação do Campo adquirem representatividade nas agendas políticas e através de normativas jurídico-institucionais, suas ações passam a ser orientadas pela legislação – Diretrizes, Resoluções, Decretos e Portarias -, que norteiam legalmente suas concepções e diretrizes, na direção de uma educação que responda com qualidade as demandas educacionais das populações que vivem no/do território campestre.

5.3 Educação do Campo: um olhar a partir da Teoria do Discurso

As concepções que envolvem o termo Educação do Campo, enquanto um movimento que tem se construído e constituído historicamente, e que como já

trouxemos a discussão no tópico anterior busca distinguir-se dos princípios que identificam a Educação Rural, enquanto proposta que não se faz apenas em termos de nomenclatura, mas que se firma numa mudança ideológica, discursiva e de posicionamentos políticos conferindo ao termo representar coletivos que lutam por um novo projeto de vida, de trabalho e de educação para o meio rural.

Entendemos a partir desse contexto, a Educação do Campo como um significante vazio, que ao conseguir agregar demandas de diversos coletivos através de articulações discursivas, consegue suspender temporariamente suas diferenças a partir de um discurso unificador e encontrar lugar nas fissuras da hegemonia estabelecida, ocupando o lugar vazio do espaço social e dando origem a uma nova hegemonia. Fato que nos possibilita orientar nossas análises por meio da Perspectiva Pós-estruturalista com base na Teoria do Discurso, visto que, esta trabalha com a formação de novas hegemonias por entender o caráter aberto do espaço social, onde as fixações são sempre contingentes, parciais e precárias. “O conceito de hegemonia preenche um espaço deixado vazio por uma crise [...] Por esse motivo, a hegemonização de uma tarefa ou conjunto de forças políticas pertence ao campo da contingência histórica” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 109).

De acordo com Laclau e Mouffe, o conceito de hegemonia é um terreno marcado pela categoria articulação, e sendo a articulação uma prática, ela implica a presença separada de elementos que ela própria enquanto prática articula ou recompõe (Idem, 2015). Assim entendemos que a prática articulatória busca cumprir a função de construir e também organizar as relações sociais.

Uma prática articulatória tenta estabelecer relação entre os elementos a partir de um movimento onde sua identidade seja modificada e a estrutura que resulte desse movimento transforma-se em discurso. Assim, as posições diferenciais que encontram o ponto de articulação no interior do discurso são apontadas por Laclau e Mouffe como “Momentos” e as posições diferenciais que não conseguem um ponto de articulação discursiva, mas que suspendem temporariamente suas diferenças para que a prática da articulação possa acontecer e conseqüentemente a formação discursiva, são apontadas como “Elementos”.

Desta forma, compreendemos que sempre existirão fissuras no espaço social que nunca serão totalmente suturadas, porque os elementos nunca sofrerão um processo completo e definitivo de transformação que os torne em momentos, mas é justamente essa impossibilidade que desprotege a identidade social no exterior discursivo, que torna possível a prática articulatória.

Desta forma, entendemos o movimento da Educação do Campo colocando-o no lugar vazio do espaço social, uma vez que, ao ser discutido num âmbito mais alargado consegue agregar demandas de diversos coletivos – trabalhadores rurais, ribeirinhos, camponeses, indígenas, quilombolas -, através de um discurso que consegue simplificar esse espaço social. O discurso, nesse sentido, assume a responsabilidade de representar uma série de demandas particulares que representam esses diferentes coletivos. Esses sujeitos que compõe a Educação do Campo ao se identificarem com tal discurso que enfatiza suas singularidades e secundariza suas particularidades, sentem-se contemplados e representados por tal projeto. Sendo necessário lembrar que esse movimento lida com relações contingentes, parciais e precárias, onde “o caráter incompleto de toda totalidade necessariamente nos leva a abandonar como terreno de análise, a premissa da ‘sociedade’ como uma totalidade suturada e autodefinida” (Ibidem, 2015, p. 185).

Uma concepção que negue qualquer abordagem essencialista das relações sociais também deve afirmar o caráter precário de toda identidade e a impossibilidade de fixar o sentido dos “elementos” em qualquer literalidade última (Ibidem, 2015, p. 167).

Para os referidos autores a noção de discurso é a base primeira para formulação de sua teoria política. Um discurso que não se faz apenas na combinação de fala e escrita, porque estes são apenas componentes externos da totalidade, mas um discurso que seja a combinação de elementos linguísticos e extralinguísticos resultantes do processo de articulação.

Nesse sentido, percebemos que a construção discursiva é uma construção fundamentalmente política. Desta forma, a construção discursiva é também política que se desenvolve em torno do significante Educação do Campo trazendo características que não se fazem apenas na linguagem ou discurso que se esgote

apenas no falado ou no escrito, mas que se transformem em prática, em ação, uma vez que, discurso reúne linguagem e ação numa relação sistemática.

Esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y a lo extralingüístico, es lo que llamamos de discurso. Em um momento justificaremos esta decisión: pero lo que debe estar claro desde el comienzo es que por discurso no entendemos una combinación de habla y de escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalid (LACLAU, 1990.p.114).

E mais,

O discurso é o resultado de uma prática articulatória. Esta, por sua vez, estabelece-se a partir da relação entre elementos (diferença), os quais, durante a articulação, passam para o status de momentos. Compreender o processo articulatório é decisivo para o entendimento da noção de que é pelo discurso – e não antes e tampouco fora dele – que as identificações sociais são constituídas. Desta forma, para Laclau, não podemos considerar grupos definidos a priori como portadores de discursos prontos, mas devemos considerar discursos constituidores de grupos específicos (MENDONÇA, In Lopes e Mendonça, 2015, p. 76).

O autor tenta nos fazer entender que, as identificações sociais ao serem constituídas pelo discurso, se desenvolvem dentro de um processo articulatório de muita importância, para que possamos entender que o discurso resulta do processo e das práticas articulatórias. Pois de acordo com o referido autor não são os atores sociais que dão origem ao discurso, mas sim o discurso que constitui a posição do sujeito como atores sociais.

Isso implica dizer que o sentido não está na coisa, objeto, ação ou processo, que o sentido pode ser outro, pode ser transformado, a partir de sua constituição numa determinada formação discursiva (CUNHA, 2013, p. 268). Por isso a Educação do Campo precisa ser entendida não apenas a partir de sua existência no campo, mas principalmente a partir das formações discursivas, que carregam concepções de um movimento historicamente constituído e que caracterizam e afirmam a existência dos coletivos que constituem esse movimento. Assim, a simples existência do terno Educação do Campo não lhe garante, por que não daria conta de expressar sua dimensão. “O que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 181).

Assim, primeiramente, para Laclau, a noção de discurso vai além de qualquer constatação meramente realista dos objetos, ou seja, não é possível afirmarmos o

princípio do realismo que prevê a existência totalmente independente de nossa vontade. A simples existência de algo não exaure o seu sentido, ou seja, algo não é o que é simplesmente por existir. Nesse sentido, qualquer coisa que nomeamos, que conhecemos não é apenas algo com um nome, mas uma existência dotada de um ser. Isso quer dizer que os objetos têm, além da inegável existência material, sua dimensão de sentido (MENDONÇA, In Lopes e Mendonça, 2015, p. 75)

De forma que, a existência do termo Educação do Campo fora das formações discursivas que o envolve não teria sentido, apenas uma existência que não representaria suas concepções e princípios e que não caracterizariam diferenças da Educação Rural. São as formações discursivas que se desenvolvem em torno de algo que atribuem sentido a esse ser no mundo, a sua existência.

Tal dimensão de sentido é constituída a partir dos processos de articulação que originam formações discursivas e conseqüentemente as articulações políticas construídas a partir de um esforço de várias lutas, mas que seu efeito não aparece de imediato, pois requer esforços individuais e coletivos para que uma nova hegemonia possa ser constituída. E principalmente, porque tais esforços precisam encontrar sentido para suas mobilizações no que tange as transformações da atuação do Estado, pois do contrário suas lutas se desmobilizam, desagregam e se esvaziam de sentido.

As formações discursivas que se estabelecem em meio a essas relações tornam-se possíveis, à medida que, compreendemos que uma totalidade nunca está suturada, possibilitando assim o campo das articulações. E sendo a formação discursiva um conjunto articulado, ela representa um conjunto de identidades individuais e coletivas heterogêneas, com posições de sujeitos diferentes, com discursos diferentes, mas que se hegemonomizam através de um discurso articulador dentro do espaço social, que mesmo embora não esteja fechado, consegue organizar-se de tal forma a produzir certos posicionamentos sobre os sujeitos que nele se constituem. Ou seja,

Uma formação discursiva não é uma espécie de coleção amorfa de discursos. Ela possui uma ordem, ela é uma orientação, um sentido, e agora não em termos de significado, mas de direção para esses acontecimentos. Trata-se de um campo de Práticas. Mas a ordem que produz não se define pela distribuição homogênea e ubíqua de traços e características comuns. Como diz Foucault, trata-se de antes de uma regularidade em dispersão: o discurso define regras de produção de sentido que permitem um indefinido (embora finito) de enunciados e ações (BURITY, In Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 67).

O que se pretende dizer é que devido às diferentes posições dos sujeitos e coletivos que envolvem nosso objeto de análise, em uma formação social pode haver diversas formações ideológicas e consequentemente diversas formações discursivas, porque ao aproximarmo-nos de sua realidade, identificamos seu caráter heterogêneo, que envolve sujeitos e coletivos em diferentes construções históricas, mas que através de um ponto articulador, que não ocorre ao acaso, uma vez que suas histórias encontram-se singularizadas através de um determinado discurso capaz de falar em nome dos demais, as diferenças que permeiam o campo da heterogeneidade conseguem ser temporariamente suspensas, de forma que tais sujeitos e coletivos identifiquem-se a essa formação discursiva unificadora e sintam-se contemplados por este projeto. O Movimento da Educação do Campo encontra-se dentro deste processo de formações e articulações discursivas conduzindo nossas análises a identificá-lo na categoria de significante vazio, pois apesar de seu caráter heterogêneo, consegue agregar formações discursivas por meio de um discurso articulador, no intento da realização de seu projeto educacional.

Assim, de acordo com Maingueneau (2015), entendemos que a formação discursiva é fundamentalmente heterogênea. Deste processo, das formações discursivas, surgem as demandas sociais que cada grupo tende a reivindicar. Essas demandas podem ser simples solicitações ou podem expressar exigências, e no caso da Educação do Campo, esta carrega como bandeira de luta exigências que dizem respeito às especificidades – uma educação que valorize a história de vida, lutas, trabalho e formas de produzir do povo camponês e que concilie os saberes formais da escola com os produzidos na experiência local -, para que sua consolidação como projeto histórico se concretize. Embora essas demandas tendam a surgir de forma isolada, elas iniciam um processo de articulação que estabelecerá uma relação de equivalência. A partir do momento que suas demandas – como o respeito a diversidade do campo, constituição de políticas públicas que considere a diversidade dos povos do campo, entender a educação como realizável em tempos e espaços de formação dentro e fora da escola, a formação docente específica e continuada para os educadores das escolas do campo, entender o trabalho e a pesquisa como um princípio educativo -, começam a se articular e transformam-se

em cadeias de equivalência começam a construir também sujeitos como atores sociais que são também históricos. Para isso é preciso unificar uma pluralidade de demandas no interior da cadeia de equivalência, construir uma fronteira interna, que venha a dividir a sociedade em dois campos e consolidar a cadeia de equivalência através da construção de uma identidade popular que seja maior do que simplesmente a soma dos laços de equivalência (LACLAU, 2013).

De acordo com o referido autor, uma demanda que tenha sido atendida ou não, mas permaneça isolada é denominada de demanda democrática, enquanto que várias demandas que se articulam através de cadeias de equivalências constituindo subjetividades sociais mais amplas são denominadas demandas populares. Porém a recorrente frustração dessas demandas sociais gera um movimento onde as demandas democráticas isoladas caminham em direção as demandas populares de equivalência. E assim, uma das primeiras formas de emersão da heterogeneidade é quando uma demanda social não consegue ser atendida no interior do sistema e se a maioria das demandas não forem atendidas, a estrutura simbólica começa a se desintegrar (Idem, 2013).

O movimento que se desloca das demandas democráticas para as demandas populares pressupõe uma pluralidade de posições. As demandas, isoladas no início, emergem em diferentes pontos do tecido social, e a transição para uma subjetividade popular consiste em estabelecer um laço de equivalência entre elas (Ibidem, 2013, p. 140).

O Movimento da Educação do Campo, constituído dos vários coletivos que se encontram legitimados no art. 1º do Decreto 7.352, carrega em suas concepções uma série de demandas que vão além da luta pela terra, sua principal bandeira, mas a necessidade de outras demandas como direito a saúde, moradia digna, valorização de sua cultura, justiça social, direito de permanecer em seu chão com acesso aos recursos necessários para dele retirar seu sustento e principalmente uma educação de qualidade, que atenda aos diferentes aspectos sócio-culturais dos diferentes coletivos que se encontram institucionalizados nos documentos legais.

O que nos traz a consciência de que embora não exista apenas uma educação do campo, o particularismo que diferencia suas lutas e reivindicações, consegue expressar certa homogeneidade através das equivalências, deixando de expressar, puramente, interesses particulares em determinados momentos históricos

e que se desenvolvem a partir de articulações equivalenciais, atingindo um ponto nodal e constituindo-se como sujeitos-autores de suas próprias histórias.

A Prática da articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 188 – grifos dos autores).

Para os autores, os pontos nodais se constituem a partir da construção de pontos discursivos privilegiados que intencionam dominar o campo da discursividade e construir um centro. Para que isso ocorra é preciso que o campo das diferenças seja dominado, mesmo que parcialmente, e que essas diferenças sejam suspensas, mesmo que temporariamente, para que o discurso seja capaz de gerar qualquer fixação de sentido, mesmo que de forma precária, devido à incompletude do espaço social.

Pontos nodais se estabelecem a partir da organização de um discurso centralizador, um discurso que consegue representar outros discursos ou outras identidades que até então estavam dispersas. São pontos nodais porque conseguem fixar sentidos nos discursos e articular elementos dispersos mesmo que sempre de forma parcial, precária e contingente, pois não há como prever ou determinar que esses discursos ou grupos sociais possam articular outros discursos ou grupos sociais, uma vez que, existem disputas entre os vários discursos dispersos no campo da discursividade.

A identidade para constituir força suficiente para lutar contra o seu opressor precisa inexoravelmente tornar-se algo além de sua mera particularidade para que esta consiga tornar-se um ponto nodal constituinte de uma cadeia de equivalências que reúna uma série de demandas da comunidade. Ocorre que, ao articular tão variadas demandas, este novo discurso, em nosso caso, o discurso democratizante, articula uma série de outras demandas particulares que vêm suas possibilidades de lutas particulares aumentadas a partir desta luta mais geral (MENDONÇA, In Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 89).

Contexto que traduz de forma clara nosso objeto de análise. Pois para que a identidade do Movimento da Educação do Campo pudesse constituir força frente ao descaso do poder público em relação à oferta de uma educação de qualidade a população do campo, precisou suspender temporariamente suas particularidades para encontrar um ponto nodal que agregasse suas demandas, e dentro de um

movimento cíclico, essas demandas vão originando outras demandas que vêm suas particularidades ganhar força ao se articularem dentro de uma luta maior.

A Educação do Campo ao apresentar-se como um movimento que representa diversas identidades, individuais e coletivas, precisa unir forças em torno de um discurso aglutinador para constituir representatividade suficiente frente a seu principal opressor, no caso o próprio Estado, que historicamente negligenciou direitos a população que vive no meio rural, principalmente no que tange a educação. Mesmo reconhecendo que estas identidades possuem demandas específicas, seus pontos diferenciais precisaram ser postos em segundo plano para que um ponto nodal possa ser estabelecido a partir de uma cadeia de equivalência. Esse discurso centralizador, ao articular essas demandas, consegue contemplar, mesmo que contingencialmente, as lutas mais gerais dessas identidades.

Deixemos claro que a cadeia de equivalência constituída a partir do estabelecimento desses pontos nodais não tem como intenção eliminar, tão pouco domesticar o campo das diferenças, ao contrario, é de fundamental importância que sua existência permaneça, mesmo representando uma relação tensa. “[...] a equivalência e a diferença são incompatíveis entre si. Elas, no entanto, precisam uma da outra como condição necessária para construção do social. O social nada mais é do que o *lócus* dessa irredutível tensão” (LACLAU, 2013, p. 133). Daí porque o autor afirma que há um caráter ambíguo atravessando essa relação, uma vez que é preciso que os termos sejam diferentes para que a equivalência possa se estabelecer, do contrário não passam de simples identidade. Ou seja, a equivalência trabalha a partir das diferenças.

Essa organização nos leva a perceber que a lógica da equivalência busca simplificar o espaço social enquanto que a lógica da diferença trabalha para acentuar e expandir sua complexidade, mas apesar de seus caminhos parecerem antagônicos, nenhuma das duas cadeias intenciona a construção de um espaço fechado, rígido, suturado.

As equivalências podem debilitar-se, mas não conseguem domesticar as diferenças. Em primeiro lugar, torna-se claro que a equivalência não tenta eliminar diferenças. Em nosso exemplo inicial, a equivalência foi estabelecida devido ao fato de que uma série de demandas sociais particulares se frustraram;

e se a particularidade das demandas desaparece também não há uma base para a equivalência. Assim, a diferença continua a operar no bojo da equivalência, tanto quanto seu fundamento como uma relação de tensão com ela (Idem, 2013 p. 131).

Como já vimos formações discursivas não trazem em si conteúdos específicos particularizados, tudo vai depender das articulações que se estabelecem, tanto diferenciais como equivalências. Nesse sentido as demandas democráticas ao passarem para o campo das demandas populares, ligam-se umas as outras através das cadeias de equivalência, tornando-se demandas sociais e dando origem a um discurso não possível de prever, porque o campo do espaço social onde os sujeitos estão envolvidos nunca é um campo neutro, estagnado ou mesmo previsível, de forma que as fissuras existentes devido a sua complexidade e impossibilidade de fechamento, originam novas disputas, novos discursos, novas demandas e consequentemente a possibilidade de novas hegemonias.

Quando analisamos a Educação do Campo identificamos que este movimento carrega em si uma série de demandas populares. Essas demandas populares articuladas a partir de um discurso central que representa as especificidades dos coletivos que constituem este movimento e formam as cadeias de equivalência, quanto mais extensa, menos ligada às demandas particulares se fará. “Pois precisa despojar-se de conteúdos particularistas a fim de abarcar demandas sociais muito heterogêneas. Isto é, a identidade popular funciona como um significante que tende a ser vazio” (Ibidem, 2013, p. 154). O que nos leva a perceber que se determinado grupo, coletivo, indivíduo, traz objetivos específicos, mas que são fracos politicamente, precisam inscrever suas demandas junto a ações de grupos maiores para ganhar força.

Contudo, originam mesmos que momentaneamente certa relação de subordinação, é preciso que esses objetivos mais específicos sejam suspensos, temporariamente, para que a hegemonia possa ser estabelecida. E de acordo com Laclau e Mouffe (2015) a relação entre autonomia e hegemonia não se estabelece numa combinação simples, existe uma tensão constante entre esses elementos e nessa perspectiva, o perigo do essencialismo, seja em relação ao Estado, seja em relação às demandas populares, tendem a desaparecer.

Dessa forma a hegemonia cumpre um papel de preenchimento parcial e precário do sentido de estabelecimento da ordem, o que num contexto específico, consegue preencher-se de um conteúdo que abarca outros conteúdos além de seus particularismos e preencher provisoriamente o espaço vazio (MENDONÇA, In Lopes e Mendonça, 2015).

À medida que essas cadeias de equivalências vão se tornando mais extensas os sentidos que permeiam as demandas particulares se fragilizam para que um ponto essencial possa entrar em cena, no caso os significantes tendencialmente vazios, que são os responsáveis pela construção de toda subjetividade popular. Os significantes vazios são os responsáveis por hegemonizar o espaço social que trazem como característica primeira a heterogeneidade. Isso ocorre a partir da articulação entre as demandas insatisfeitas, que antes se encontravam isoladas em suas particularidades, e encontram um ponto discursivo central a partir das cadeias de equivalência.

É preciso, ainda sim, que alguma identidade assuma o caráter de representar o lugar vazio que é o universal; este somente pode ser preenchido num contexto sócio-histórico concreto, contingente e que tem seus efeitos, ainda que por longo tempo, gravados com a marca da precariedade. O lugar vazio do universal deve necessariamente ser preenchido por uma particularidade, mas que, ao assumir essa tarefa de representar, de encarnar uma plenitude ausente, desde já, perde grande parte de sua característica particular. Em outras palavras, seu discurso passa a ser capaz de articular uma série de diferenças que antes não estavam articuladas entre si, pois é capaz de suportá-las em torno de um objetivo que passa a ser contingencialmente comum. [...] O discurso que unifica esses grupos insatisfeitos é aquele capaz de se antagonizar com a situação autoritária: um discurso pela democratização do Estado (MENDONÇA, In Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 88).

E mais,

Isso quer dizer que a função de representar a relativa “universalidade” da cadeia prevalecerá sobre a função de expressar a reivindicação particular que constitui o sustentáculo material dessa função. Em outras palavras, a identidade popular torna-se cada vez mais plena de um ponto *extensivo*, pois representa uma cadeia de demandas cada vez maior; torna-se, porém, *intensivamente* mais pobre, pois precisa despojar-se de conteúdos particularistas a fim de abarcar demanda sociais muito heterogêneas. Isto é, a identidade popular funciona como um significante que tende a ser vazio (LACLAU, 2013, p. 154 – grifos do autor).

A identidade educativa, ideológica e política que a Educação do Campo que vem se constituindo, ocupa esse lugar vazio do espaço social. Para tanto é necessário articular as diferenças que antes estavam dispersas. O discurso que unifica essas diferenças, mesmo que marcado pela parcialidade e precariedade, é o

mesmo discurso que se antagoniza ao discurso do seu opressor. Dentro desse contexto é possível identificar o movimento de amplitude, quando a representatividade da cadeia de demandas se torna maior, mas também o movimento de retração, quando os conteúdos particularistas são secundarizados.

Em nosso entendimento o movimento da Educação do Campo assumiu esse lugar vazio do espaço social, apresentando-se como uma identidade que viria a representar o universal num determinado contexto histórico, mesmo considerando suas fissuras e impossibilidade de fechamento, porque seus efeitos são contingentes, parciais e precários. Os coletivos que constituem a Educação do Campo perdem parte de suas características particulares e aglutinam-se entorno de um discurso capaz de articular suas diferenças, esse discurso consegue unificar as insatisfações dispersas pelo antagonismo e através de palavras e ações que transferem materialidade ao discurso, a Educação do Campo assume o lugar vazio do espaço social transformando-se num significante vazio. Porque apesar dos particularismos que diferenciam suas lutas e reivindicações percebemos o estabelecimento de certo nível de homogeneidade de equivalências.

Cabe-nos, após ter trazido as discussões em relação ao entendimento do Movimento da Educação do Campo como significante vazio, apresentá-lo também como possível significante flutuante, à medida que, os elementos nele presentes nunca conseguem ser transformados completamente em momentos. “As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior do discurso, chamaremos momentos. Por contraste, chamaremos elementos toda diferença não discursivamente articulada” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 178). Isso ocorre porque as fronteiras que se estabelecem no campo das cadeias de equivalência e diferença não estão rigidamente fixadas e as disputas de sentido nas fronteiras antagônicas continuam acontecendo. Desta forma, o conceito de significante flutuante se adéqua para explicar essas disputas.

De acordo com Laclau (2013), a dimensão do flutuante apresenta-se com maior visibilidade em períodos de crises orgânicas, no momento em que o sistema simbólico precisa ser remodelado, ou seja, é nos períodos críticos que essa flutuação torna-se mais visível. Para o autor, as categorias de significantes vazios e

flutuantes são estruturadas de maneiras diferentes. Enquanto o significante vazio está relacionado à construção de uma identidade popular porque é possível perceber a presença de uma fronteira estável, o significante flutuante busca compreender conceitualmente como ocorre à lógica dos deslocamentos de tal fronteira. Desta forma,

Agora sabemos que constituir um “povo” também implica construir a fronteira que o “povo” pressupõe. As fronteiras são instáveis e em processo de constante deslocamento. É por isso que me referi a “significantes flutuantes”. Isso acarreta um novo jogo hegemônico: qualquer novo “povo” haverá de requerer a reconstituição do espaço de representação mediante a construção de uma nova fronteira (LACLAU, 2013, p. 227).

A Educação do Campo ao mesmo tempo em que se apresenta como significante vazio, uma vez que, consegue aglutinar diversos coletivos, a partir de um discurso central unificador, esses sujeitos e coletivos, mesmo embora, sejam perpassados por diferentes posições, porque possuem diferentes entendimentos sobre as concepções de Educação do Campo, quanto a suas histórias, lutas, realidade de vida e relações com a terra, consegue ainda assim, deixar em segundo plano suas diferenças, suspendendo temporariamente os pontos que os antagonizam.

A partir de então, conseguem - articulando-se através das cadeias de equivalências, estabelecer pontos nodais que intencionam fixar, mesmo que de forma contingente, parcial e precária, - o estabelecimento de uma nova hegemonia. Em relação ao que tange a Educação do Campo como um possível significante flutuante percebemos a partir das diferentes concepções que emanam dos movimentos sociais do campo e do Estado neoliberal tendencioso as diretrizes do capitalismo e do mercado internacional, que seus antagonismos não encontram pontos de convergência, e o caminhar em direção comum exige uma incansável militância e constante disputa no campo das lutas sociais para adquirir legitimidade através das políticas públicas.

5.3.1 Sobre a construção de Hegemonias

Iniciaremos com a afirmativa de que a Teoria do Discurso trabalha com a construção de hegemonias, assim as categorias que relacionamos anteriormente trabalham no sentido de produzi-las. Entendendo que as fissuras do espaço social nunca são totalmente fechadas e que quando esse fechamento ocorre é sempre dentro de um sistema provisório, entendemos que esse espaço está sempre sujeito a novas articulações hegemônicas. Essa relação se desenvolve a partir do momento, em que um conteúdo particular consegue articular os elementos diferenciais do espaço social e político, conseguindo representá-los. Nesse momento um desses conteúdos particulares ou diferenças assume a posição de significante vazio e é exatamente sua presença condição própria para construção da hegemonia. De acordo com Laclau (2013),

[...] nenhuma identidade social jamais é totalmente adquirida – um fato que dá ao momento articulatório-hegemônico a plena medida de sua centralidade. A condição desta centralidade é, portanto, o colapso de uma linha clara de demarcação entre o interno e o externo, entre o contingente e o necessário. Mas, isto leva a uma conclusão inescapável: nenhuma lógica hegemônica pode dar conta da totalidade do social e constituir seu centro, pois neste caso uma nova sutura teria se produzido e o conceito de hegemonia teria se autoeliminado. A abertura do social é, então, a precondition de toda prática hegemônica (LACLAU, 2013, p. 222-223).

Entender que o fechamento do espaço social é impossível e que uma identidade social plena não pode ser totalmente adquirida aponta os limites do momento articulatório-hegemônico, como indica o autor na citação acima. Nenhuma hegemonia é capaz de dar conta da totalidade do social, caso isso aconteça, as fissuras serão suturadas, constituindo um centro e ocasionado o fechamento do espaço social que impedirá a constituição de novas hegemonias.

Existe uma constante redefinição que os espaços políticos e sociais sofrem continuamente, esses processos constroem a divisão social enquanto características próprias das sociedades contemporâneas, e são as totalidades formadas a partir dessas condições, por meio das cadeias de equivalência, que marcam o caráter hegemônico de uma dada conjuntura. Para o referido autor, existe a possibilidade de que uma dada diferença particular, sem deixar de ser diferença, passe a representar a totalidade, ou seja, essa diferença, embora dividida entre a particularidade que

permanece em seu bojo e a universalidade do significado que ela porta, consegue assumir um significado universal, e assim a identidade hegemônica se forma. Pois, “[...] numa relação hegemônica, uma diferença particular assume a representação de uma totalidade que a excede (Idem, 2013. p. 121).

Assim, o movimento da Educação do Campo, possibilita através de suas concepções, o estabelecimento de uma unidade, porém uma unidade que não se apresenta como algo positivo, mas como algo negativo, uma vez que, não é a presença da positividade que possibilita a oposição ao inimigo comum, e sim uma relação de negatividade. A unificação do discurso que representa os coletivos legalmente relacionados ao Movimento da Educação do Campo representa um entendimento oposto sobre educação - principalmente uma educação que sustente como bandeira suas demandas - em relação ao entendimento de Educação no Campo ofertado pelo Estado, que se sustenta a partir de concepções ruralistas de exploração, expropriação, subalternização, destruição de riquezas naturais e subserviência ao sistema capitalista em favor do mercado internacional.

Desde o início, essa luta traz consigo dois pontos importantes, (e nesse momento é preciso lembrar, a Educação do Campo é um movimento ainda em processo de construção histórica). Primeiro que se apresenta não apenas na construção de seus objetivos - numa consolidação de sujeitos históricos, autônomos e autores de políticas públicas sociais – e segundo como uma oposição direta ao sistema, marca característica do movimento. Para concretização de seus objetivos na luta, fizeram-se necessárias - aos coletivos que constituem a Educação do Campo -, articulações que deram origem a um alinhamento discursivo, onde uma particularidade – educação específica, alinhada a história, as lutas, as formas de vida e produção, a cultura e a identidade dos povos do campo -, passou a representar o universal e as diferenças abriram espaço para o estabelecimento de equivalência das reivindicações.

O primeiro significado estabelece o caráter diferencial dessa reivindicação ou mobilização em confronto com todas as outras demandas ou mobilizações. O segundo significado estabelece a equivalência de todas as reivindicações em comum oposição ao sistema. Como podemos observar, toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade. A função de representar o sistema como totalidade depende, conseqüentemente, da possibilidade de a função equivalencial

prevalecer sobre a função diferencial; e essa possibilidade é simplesmente o resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas por essa ambigüidade constitutiva (LACLAU, 2011, p. 73-74).

Isso nos explica que para o autor, a hegemonia é sempre instável, permitindo-se penetrada por uma ambigüidade constitutiva e que para ter êxito em sua construção necessita romper com a sua força propulsora inicial, se desvinculando daquela (força) que foi sua original promotora e beneficiária (Idem, 2011).

Nem todas as lutas do espaço social são capazes de transformar seus conteúdos ou suas demandas particulares em pontos nodais, carregando em si tanto significado a ponto de esvaziar-se e tornarem-se significantes vazios, pois, “a ideia de significante vazio se coloca não como abundância (excesso) ou insuficiência, mas como algo que marca os próprios limites do processo de significação” (GIACAGLIA, In Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 99). E é justamente nessa relação, onde conteúdos diferenciais e particulares passam a significar a plenitude, que a presença do significante vazio se faz condição própria do estabelecimento da hegemonia. E o Movimento da Educação do Campo busca cumprir esse papel, deixar as perspectivas mais estreitas em segundo plano e tornar-se realizador de objetivos mais extensos, como a emancipação social dos sujeitos. Portanto, “entender a hegemonia como prática, põe novas luzes ao processo pelo qual as identidades sociais são constituídas” (SOUTHWELL, In Mendonça e Rodrigues, 2014, p. 143).

Para tanto não podemos deixar de chamar atenção para as fronteiras que se estabelecem em meio a essas articulações - um tanto conflituosas - onde os antagonismos mantêm-se presentes como um elemento social e estabelecem fronteiras políticas entre os discursos. Embora os diferentes coletivos que compõem o movimento da Educação do Campo possam assumir diferentes bandeiras de luta, levando em consideração as especificidades de suas demandas, compartilham de um posicionamento unificado que é a oposição ao pensamento ruralista do Estado, que fomenta as concepções da Educação Rural. Essa linha oposicionista que divide as duas formas de pensar a educação para os povos do campo é a linha do antagonismo e é a partir desses conflitos que as hegemonias começam a tomar

forma. Visto que, “a hegemonia é constituída como uma prática discursiva dentro da qual, posições diferenciais, enfatizando e construindo equivalências entre certos pólos de diversos antagonismos, buscam subverter uma ordem social, substituindo-a por outra” (Idem, 2014, p. 143).

5.4 Uma breve reflexão

Compreendemos, a partir deste capítulo, elementos importantes que marcam o Movimento da Educação do Campo, enquanto construção histórica, e que nos auxiliam a compreender as bases que sustentam suas concepções, permitindo-nos diferenciá-la da Educação Rural que traz o entendimento de uma educação para os camponeses, pensada a partir dos ditames neoliberais em favor do capitalismo. Mas, principalmente, alcançamos a compreensão, a partir dos instrumentos – questionários, entrevistas, observação de campo -, e categorias por nós utilizados para análise, alçar uma leitura sobre a Educação do Campo que revele seu percurso histórico e suas bases de formação, no sentido de identificá-la com um significante vazio e que ao mesmo tempo apresenta-se também como significante flutuante.

Nesse campo de reflexão é possível percorrer caminhos que ultrapassam os elementos singulares da formação de classe operária ou o economicismo em última instância como fator determinante, e que nos levam a compreender as diferentes posições em relação à educação, que deve ser ofertada aos povos do campo. Não apenas a compreensão do Estado em contraponto à compreensão dos movimentos sociais do campo, mas também o entendimento de diferentes tipos de Educação do Campo que se desenvolvem dentro dos próprios movimentos sociais, devido às diferentes posições trazidas pelos sujeitos e coletivos que compõem legalmente este movimento.

**6 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA
PROFESSORES (AS) DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O
PROGRAMA ESCOLA DA TERRA**

*Temos o direito de ser iguais
quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito de ser diferentes
quando a nossa igualdade nos descaracteriza.
Daí a necessidade de uma igualdade
que reconheça as diferenças e
de uma diferença que não produza,
alimente ou reproduza as desigualdades.*

Boaventura de Souza SANTOS

A partir deste capítulo trabalharemos especificamente com as políticas pública para Educação do Campo e com o programa de formação docente – Escola da Terra. Por meio da análise do *corpus* documental suscitaremos questões relacionadas à sua efetividade prática e se os discursos que os constituem representa os atores sociais, enquanto agentes diretos do processo educacional do campo, respondendo a suas principais demandas.

Desde o final da década de 1990, a Educação do Campo ganha força e passa a ser discutida em âmbito nacional, com a realização de encontros organizados pelos movimentos sociais que lutam pelo direito a uma educação diferenciada. Esse contexto permite ao movimento adentrar com seus discursos nas arenas de disputa e ganhar espaço nas agendas políticas, passando a ser legitimado por meio de Decretos, Resoluções, Portarias. E nesse sentido, o discurso da Educação do Campo passa a ser legitimado através da legislação.

Entendendo que essa educação é constituída por diferentes coletivos, onde cada um traz suas singularidades, particularidades, especificidades, que marcam suas histórias, suas lutas, suas culturas e seus modos de produção, torna-se clara a existência de diferentes Educações do Campo e essa diferença necessita ser apreendida como fator positivo de valorização dos sujeitos e fortalecimento da democracia. Estando também representada nas políticas públicas.

O reconhecimento e valor dessa diferença necessitam ser legitimados nas políticas públicas curriculares; nos projetos político-pedagógicos que norteiam as ações das escolas; na formação dos professores, os quais precisam incorporar e

expressar o movimento da realidade por meio do fazer pedagógico; e nos materiais didáticos que devem se apresentar como instrumentos fundantes ao avanço das concepções da Educação do Campo. Isso envolve a valorização dos seus contextos, dos seus sujeitos e do espaço em que todos esses aspectos orientem-se pelos princípios que norteiam as práticas pedagógicas para Educação do Campo.

Por último, trabalharemos com o programa de formação docente – Escola da Terra/PE, envolvendo-o dentro desse contexto enquanto política pública. Nesse sentido analisaremos sua caracterização, seu desenvolvimento e a Portaria 579 de 02 de julho de 2013 que a normatiza enquanto política pública, no sentido de compreender, por meio do acompanhamento dos trabalhos e olhar dos atores sociais que materializam diretamente essa política de formação docente, as impressões quanto a sua validade frente aos avanços e melhorias de práticas pedagógicas, valorização dos sujeitos e seus contextos e ao avanço desse projeto educacional que o Movimento da Educação do Campo representa.

6.1 Educação do Campo e a luta por espaço nas agendas políticas

Desde o final da década de 1990, os movimentos sociais dos trabalhadores do campo articulam-se no sentido de discutir e reivindicar do poder público, ações de uma política educacional que atenda as características e necessidades dos povos do campo, construindo um discurso que busque articular as demandas dos diversos coletivos envolvidos nessa realidade, negligenciada por parte do poder público.

Desde então a Educação do Campo vem sendo discutida através da realização de encontros nacionais, regionais e estaduais, com as organizações diretamente ligadas às suas lutas. A partir dessas discussões e em resposta a suas reivindicações, se inicia o processo de formulação das políticas públicas direcionadas a essa realidade educacional, legitimadas através da legislação (Decretos, Resoluções, Portarias), que versam sobre a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, sobre a formação profissional e continuada dos educadores que atuam em escolas do campo e dos financiamentos desses programas.

A Educação do Campo é constituída por diversos coletivos, os quais trazem sua história, costumes, cultura, modos de vida e de produção e demandas específicas, mas que diante de uma necessidade maior ou luta contra um inimigo comum precisaram unir forças para garantir representatividade. Uma política pública que se adéque as demandas dos povos do campo precisa partir de seus diferentes sujeitos, de seus diferentes contextos, culturas e valores, bem como suas maneiras de ver e relacionar-se com a terra, o meio ambiente e o trabalho, considerando suas vivências e experiências dentro de uma relação histórico-temporal.

Nesse sentido, o discurso passa a representar uma série de demandas particulares dos diferentes coletivos que compõem a Educação do Campo. Os sujeitos se identificam com o discurso que reivindica uma educação adequada as suas especificidades, que deve ser diferente para atender as necessidades que são também diferentes, mas que não deve ser desigual. E sentem-se representados por esse projeto.

A Educação do Campo enquanto discurso agrega práticas articulatórias que ao unir palavras e ações produzem sentidos na disputa do espaço social e nessa perspectiva o conceito de cadeia de equivalência se encaixa com grande adequação, pois os coletivos que compõem o significante Educação do Campo privilegiam de forma provisória e contingente a hegemonia de uma determinada concepção, e como nos afirma Laclau:

Embora distintas, diferentes demandas, através de processos de articulação e dentro dos movimentos articulatórios das políticas, estabelecem entre si uma relação de equivalência que, ao se estender, precisa ser representada simbolicamente como um todo (LACLAU, 2006), rompendo, provisoriamente, o vínculo estrito que a constituía originalmente como particularidade. Precisa também expulsar da cadeia de equivalência um determinado elemento ao qual todas as demais diferenças a ele se devem antagonizar, para, de certa forma, garantir a articulação da cadeia de equivalência. (LACLAU, 2006 apud OLIVEIRA e LOPES, 2011, p.34)

No significante vazio – Educação do Campo – consegue estabelecer entre as diferentes demandas dos coletivos que a constitui, uma relação de equivalência por meio de processos articulatórios. Para tanto, se fez necessário romper temporariamente com as particularidades que originalmente os constituem - como é o caso das diferentes concepções de educação que cada coletivo atribui a sua realidade -, e alinhar os discursos na busca de representatividade e produção de sentidos na disputa do espaço social.

É na relação com os outros que afirmamos nosso singular, portanto uma relação contraditória. No entanto, é ao compartilhar aspectos práticos nas instituições sociais que os indivíduos, mesmo diferentes, reconhecem-se como membros de uma mesma coletividade. A materialização desse reconhecimento da diferença individual e de uma mesma coletividade põe-se em conflito no centro da dinâmica social, gerando um oscilante movimento entre coesão das práticas e instituições e o da sua ruptura, tensões opostas que fundamentam as sociedades humanas (BRUNO, 2009). O reconhecimento em uma mesma coletividade ocorre através do discurso e a constituição desse fenômeno social se dá através de uma lógica de articulação entre elementos diferentes.

A emergência de tais discursos pode gerar contestações da hegemonia estabelecida, que por serem contingentes, os discursos de contestação procurarão ocupar seu lugar. De acordo com o pensamento laclauniano é a partir de um discurso comum articulador que as demandas particulares cancelam suas diferenças e passam a fazer parte da mesma cadeia articulatória. Desta forma a categoria articulação está diretamente ligada ao conceito de hegemonia, uma vez que, esta só se estabelece na medida em que os discursos se alinham e as diferentes posições aparecem articuladas constituindo e organizando as relações sociais. Para que essa categoria teórica se construa é necessário que se estabeleça a possibilidade de especificar os elementos que compõem a relação articulatória e determinar a especificidade do momento relacional que abrange essa articulação (LACLAU & MOUFFE, 2015).

As instituições sociais mediam as relações dos homens entre si e com a natureza. Nesse recíproco processo de relações, a linguagem humana se constitui não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento do pensamento que o constitui e que nos coloca em estado de reflexão. A linguagem, mais que um meio de comunicação, representa os discursos. Por isso não se trata apenas de linguagem e gramática, mas nos apresenta a idéia de curso, de percurso, de movimento (ORLANDI, 2013). Daí surge a capacidade do homem em criar os meios necessários para o viver uns com os outros, de adaptar-se, de instituir regras, condição de existência das sociedades humanas. Assim,

A Análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a

transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Idem, p.15).

Não por acaso, identificamos que os mesmos coletivos que lutam por terra, trabalho, dignidade, reconhecimento, ajustaram seus discursos na luta também por educação, uma vez que, o discurso constitui-se no primeiro passo para construção da realidade. Discurso esse que não se faz apenas pela palavra, mas que se materializa pela linguagem mais (+) ação, para que se adquira significado e passe a fazer parte do debate das políticas públicas. Dessa forma, o debate sobre políticas públicas está diretamente relacionado à idéia de direitos na história da Educação do Campo, direitos esses, que trazem em suas características, a universalidade e o atendimento aos sujeitos que constituem os coletivos do Movimento da Educação do Campo, independente da condição.

Para que o discurso se origine, é necessária a existência prévia de práticas articulatórias, que estabelecem uma relação entre as demandas dos coletivos, ou seja, uma relação entre os elementos que modificam sua identidade e resultem em articulação. De acordo com Laclau e Mouffe (2015), as diferenças articuladas no interior do discurso são os momentos e aqueles que não conseguem ser articulados discursivamente são os elementos. Sobre isso nos fala o autor:

A transição dos “elementos” para os “momentos” nunca é inteiramente completa. Surge então uma terra-de-ninguém que torna possível a prática articulatória. Neste caso, não há identidade social plenamente protegida de um exterior discursivo que a deforme e impeça que ela se torne plenamente suturada (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.185).

Sempre vão existir fissuras que nunca serão totalmente suturadas, os elementos nunca se tornam em momentos de forma completa e por isso não há a possibilidade de fechamento do social, uma vez que, toda prática social é articulatória e o social é articulação, na medida em que a sociedade é impossível (Idem, 2015).

Os coletivos que compõem a Educação do Campo, conforme versa o Decreto Nº 7.352 de 04/11/2010, ao articularem seus discursos por uma intencionalidade comum, formam as cadeias de equivalência. Essa lógica busca simplificar o espaço político, uma vez que, direciona a luta e enfatiza tudo que as particularidades possuem em comum, mas não anula a lógica da diferença que são os elementos não articulados no discurso e que expressam as demandas particulares das diferentes posições dos sujeitos e coletivos deixados em segundo

plano na articulação discursiva, mas que não deixam de existir. Temos assim, segundo Laclau e Mouffe, duas maneiras de construir o social:

O segundo modo de construção do social envolve, como sabemos, estabelecer uma fronteira antagônica, o que o primeiro modo não faz. Denominei lógica da diferença o primeiro modo de construir o social, e o segundo, lógica da equivalência (Ibidem, 2015, p.129).

Tanto a diferença como a equivalência têm de se refletir mutuamente e, embora sejam incompatíveis entre si, precisam uma da outra como condição necessária para construção do social (LACLAU, 2013).

Assim, o discurso político Educação do Campo ao ser representado numa relação equivalencial, torna-se hegemônico através de uma cadeia discursiva, precária e contingente, assumindo o lugar vazio no processo de fechamento da cadeia de equivalência, de forma que, uma demanda, apresenta condições de aglutinar um conjunto de outras demandas, e assim, elas se reconheçam como parte daquela, convertendo-se em pontos nodais, fixando parcialmente o sentido do social e tornando-se aquilo que Laclau chama significante vazio.

É preciso reconhecer a dívida histórica em relação à educação para com os homens, as mulheres, os jovens e as crianças do campo. As desigualdades educativas e escolares demonstram essa dívida histórica por parte do poder público, em relação às políticas públicas para os povos do campo. Diante do vazio de iniciativas do governo em modificar o rumo dessa história, os movimentos sociais buscam preencher esses espaços na luta por uma educação como política pública, que garanta escolas, profissionais e recursos capazes de atender as demandas das escolas do campo.

A luta dos trabalhadores rurais tem sido fundamental para materialização dessas políticas públicas, na forma de contribuição, elaboração e aprovação de normas legais para seu desenvolvimento (PIRES, 2012). Para tanto, faz-se necessário entender que as escolas *no* campo precisam, antes de tudo, ser escolas *do* campo, atendendo a ideias e as concepções pedagógicas que se identifiquem com os grupos, com as causas, histórias de vida e cultura do povo trabalhador do campo e não seguirem modelos copiados do meio urbano e que não atendam suas especificidades (ARROYO In Arroyo et al, 2009).

Quando tratamos de Educação do Campo é preciso lembrar, não nos referimos apenas aos camponeses trabalhadores e trabalhadoras, mais também

tratamos dos quilombolas, nações indígenas, povos das florestas, entre outros, como versa o inciso I do § 1º do Decreto Nº 7.352 de 04/11/2010:

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

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho do meio rural; (Presidência da República – Casa Civil).

Porém, tratar de políticas públicas no Brasil, se constitui um tema delicadamente curioso, principalmente ao analisarmos em favor de quem são pensadas e de que maneira são introduzidas no seio da sociedade. Quando direcionamos o foco dessas políticas públicas para educação e de forma ainda mais restrita a educação pública do campo, passamos a refletir no sentido de como essas políticas são pensadas e as concepções que as fundamentam, de que forma sua implementação é organizada e se realmente atendem as demandas dos sujeitos a que elas se aplicam. Além, de termos a clareza do quanto essas políticas ainda são escassas. Desta forma FERNANDES; CERIOLI e CALDART (2009) nos complementam quando afirmam que:

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta... A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana,... Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo. (FERNANDES et al, In. Arroyo et al, 2009, p.23).

O desafio de ampliar as discussões sobre a educação pensada ao meio rural tem levado os movimentos da Educação do Campo a se colocarem como sujeitos-autores de políticas públicas, que vivem em constante movimento de luta por esse reconhecimento por parte do Estado. Sujeitos-autores que pensam a educação voltada a sua realidade, articulando educação escolar com o trabalho na terra e com um projeto de emancipação humana que demanda outros direitos. Uma educação que enquanto conceito se coloca em construção e enquanto categoria de análise se projeta em prática social.

Essa análise deve considerar também, o perceber de um *dever*, uma realidade que pode se configurar não só no agora, mas a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, indicando transformações nas práticas educativas e na forma de construir políticas de educação e de formação humana.

Assim, o discurso desses diferentes coletivos alinha-se em virtude de um objetivo comum: constituir forças e adquirir representatividade frente ao inimigo comum, no caso o capital, com suas manobras e ressignificações do sistema, tentando modernizar o campo através de seus interesses, com escolas capazes de treinar e não de educar. Integrando também ao discurso desses trabalhadores e trabalhadoras, o tipo de escola que desejam, seu direito à educação e o dever do estado em fornecê-la.

Na esfera governamental evidenciamos a aprovação de diretrizes, resoluções e propostas curriculares que buscam melhorar a realidade educacional do campo, porém no plano da luta social a reforma agrária mantém-se como objetivo futuro. À luta desses trabalhadores e trabalhadoras que compõem o movimento vem somando-se outro caráter. Mesmo que as reivindicações iniciem-se sempre com a luta pela terra intencionando a reforma agrária, atualmente também são pensadas as formas de se relacionar com a terra através de mudanças estruturais em relação a sua posse e uso na agricultura no campo. Porém a falta de vontade evidenciadas nas ações do Governo revela sua tendência às ações do sistema capitalista da apropriação privada e de exploração dos recursos naturais e das terras dos camponeses. A racionalidade e a lógica da produção camponesa são antagônicas à realidade da produção capitalista e desta forma,

Os camponeses, na sua práxis social, ao afirmarem a sua própria especificidade estão diretamente negando a lógica do capital que tem no lucro e na acumulação de riqueza o único sentido de ser. Os camponeses vivenciam, portanto, outra concepção de mundo muito diferente daquela que é determinada pelas relações sociais de produção capitalista. (CARVALHO In Caldart; Alentejano, 2014, p.33).

Apesar de já somadas algumas décadas de lutas, acreditamos que as Políticas Públicas direcionadas a Educação do Campo ainda são insuficientes e algumas delas mal definidas, o que apesar dos avanços, caracteriza alguns retrocessos, principalmente no fato de atribuir especificidades ao todo, sem considerar as diferenças que compõem os diversos coletivos referentes a essa realidade, no sentido de responder as demandas da população que vive que pretende continuar no seu chão e que depende desse meio para prover seu sustento.

A partir de então, analisemos a base legal existente, que normatiza a Educação do Campo, no sentido de identificar, se trazem em sua prioridade o atendimento as demandas específicas que o campo exige as suas crianças, jovens

e adultos que vivem e sobrevivem do campo e que têm direito de receber educação no lugar onde vivem. Pois segundo Caldart,

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (CALDART, In Arroyo et al., 2009 p.157).

Mais que isso,

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política pública de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos. (Idem p.150)

Como aponta a autora, a escola do campo tem que organizar seu trabalho, de forma a valorizar o território campestre, conhecendo e reconhecendo as identidades, culturas, histórias de luta e trabalho que ali se constituem, para que as crianças, jovens, homens e mulheres possam ter orgulho do lugar onde vivem e disposição para lutarem por melhores condições, por meio de um enfrentamento coletivo de transformação da realidade. Esse reconhecimento desdobra-se no direito de ter legitimado em políticas públicas de educação, uma educação de qualidade e que, sobretudo, considere quem é o sujeito dessa educação.

Para tanto, nossos próximos tópicos trataremos de examinar a base legal existente e que normatiza a Educação do Campo, no intento de identificar, se o que versa em tais documentos consegue ser observado na prática, por meio do olhar, da compreensão e do discurso dos atores sociais que materializam essas políticas públicas, em especial a Portaria nº 579 que institui o programa de formação docente – Escola da Terra.

6.2 Analisando o *Corpus Documental* que normatiza a Educação do Campo

O campo das políticas públicas, compreendido como a atuação do Estado movimentando-se através dos diversos setores da sociedade, no sentido de regular os conflitos existentes nos espaços sociais, nos permite um olhar analítico sobre seu processo de construção. Ao trabalhar com as políticas de Educação do Campo intencionamos apreender a partir dessas bases legais, as concepções que

permeiam esse movimento - o qual se reconhece em construção -, o público ao qual se voltam às intenções de valorização presente nessas normativas e de que forma tem atingido os atores sociais que estão diretamente envolvidos nesse movimento, materializando tais políticas públicas.

A Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002, constitui a primeira e importantíssima vitória em termos de regulamentação para Educação do Campo, resultado de lutas dos movimentos sociais do campo para que suas demandas pudessem ser reconhecidas num contexto amplo do cenário nacional e introduzidas nas agendas políticas, transformando-se em políticas públicas a partir de sua formulação.

Entendendo a Educação do Campo como um projeto social imprescindível para o desenvolvimento social e econômico do meio rural, suas concepções precisam estar amplamente asseguradas em normativas, para que o modo de vida social e a utilização do espaço campesino possam ser reconhecidos e respeitados em sua diversidade, como partes do processo de constituição das identidades educacionais, ideológicas e políticas dos coletivos que compõem o Movimento da Educação do Campo.

A partir desta Resolução, a qual institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas campo, em seu Parágrafo único do artigo 2º, mostra-se claro que a escola do campo tem uma identidade e que essa identidade está diretamente vinculada a questões da realidade, do tempo, do espaço e dos saberes construídos coletivamente e preservados historicamente pela herança cultural na sociedade, e nos movimentos sociais.

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

As escolas do campo precisam carregar no cerne de suas propostas pedagógicas, o respeito às diferenças e o direito a igualdade para que a diversidade do campo possa ser contemplada em todos os seus aspectos. Nesse sentido as diferenças são tratadas numa dinâmica distante do entendimento de desigualdade. As diferenças devem ser valorizadas e preservadas porque são partes constitutivas

das relações sociais na sociedade e o seu respeito fortalece a democracia, enquanto que as desigualdades acentuam as injustiças sociais.

Segundo o documento, a Educação do Campo exige um atendimento diferente para as demandas que são também diferenciadas, mas que em hipótese nenhuma devem ser desiguais. Pois as diferenças são sempre bem vindas e as desigualdades nunca são. E assim, podemos observar no artigo 7º, § 1º “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão a diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (RESOLUÇÃO Nº 02, de 28 de ABRIL de 2008).

São exatamente essas demandas que emanam dos movimentos sociais do campo que constituem processualmente o Movimento da Educação do Campo e servem de subsídio para estruturar as políticas educacionais, e assim, nos termos da lei possa se cumprir o que rege a legislação, em faces de contemplar a diversidade do campo, conforme observado no artigo 28 da LDBEN e seus incisos,

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização curricular própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho agrícola.

Cabe ao poder público proporcionar a Educação do Campo em todos os seus níveis e modalidades, sendo de responsabilidade dos sistemas de ensino regulamentar as formas de atendimento escolar das áreas rurais, inclusive flexibilizando o calendário escolar dessas escolas, sem prejuízo do tempo pedagógico, das aprendizagens e salvaguardando os princípios da política de igualdade, conforme artigo 28, inciso II da LDBEN, acima citado.

Em termos de Legislação, o Decreto nº 7.352 representa uma das maiores conquistas dos movimentos sociais do campo que lutam por Educação do Campo, uma vez que esse documento, enquanto política pública incide diretamente nas ações que norteiam a materialização desse movimento, confirmando princípios já contemplados na Resolução acima citada. Nesse sentido um currículo apropriado à Educação do Campo, que contemple esta realidade educacional e responda com

qualidade a suas principais demandas, também precisa estar legitimado na legislação.

Para tanto, é necessário incentivar a formulação de projetos político-pedagógicos específicos, que reflitam a realidade das escolas, dos estudantes e das comunidades campesinas, onde a identidade dessas escolas possa ser valorizada a partir de conteúdos curriculares e metodologias adequadas ao campo. Princípios que se encontram contemplados e legitimados no artigo 2º do Decreto nº 7352.

Art. 2º 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, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

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

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

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

É também de responsabilidade dos sistemas de ensino desenvolver políticas de formação para os professores, sejam no âmbito da formação inicial ou de formação continuada, promovendo-lhes um permanente aperfeiçoamento.

Isso nos possibilita identificar que a formação docente para os educadores do campo é um ponto central para a materialização do novo projeto de sociedade que os movimentos sociais do campo desejam alcançar. Essa é uma preocupação que se faz constante - no sentido de garantir-lhe legitimidade -, nas normativas que regem a Educação do Campo. Por meio da Meta 15, Estratégia 15.5 da LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para educação especial.” E no artigo 13, incisos I e II da RESOLUÇÃO CNE/CEB 01 de 03 de abril de 2002, que versam,

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização

complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Nossas análises, nos possibilitam também perceber que a formação específica de professores para atuar em escolas do campo apresenta-se de forma bem expressiva tanto na PORTARIA Nº 86, de 01 de fevereiro de 2003, que institui o PRONACAMPO, como no DECRETO Nº 7352 de 04 de novembro de 2010, que institui o PRONERA. Observamos que são normativas complementares e dialogam no sentido de assegurar, enquanto base legal, o desenvolvimento de políticas de formação docente para atender as especificidades das escolas do campo, com intenção de fomentar propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos, a partir da utilização de metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância como possibilidade.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (art. 5º, DECRETO nº 7352).

III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo (art. 3º, PORTARIA nº 86).

A pedagogia da alternância, enquanto uma proposta metodológica, que se apresenta como melhor alternativa ao contexto da Educação do Campo, à medida que consegue estabelecer melhor relação entre a família, a comunidade e a escola, enquanto agentes educativos. Ela encontra-se legitimada no PARECER CNE/CEB nº 1/2006, que trata dos dias letivos para aplicação da pedagogia da alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Assim como, é também aplicável a legislação educacional conforme consta na Lei nº 9394/96 em seu artigo 23.

Art. 23. A educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, *alternância regular de períodos de estudos*, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma

diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (grifo nosso).

A pedagogia da alternância tem seu primeiro registro na França da década de 1930 com o primeiro curso de formação agrícola, onde os jovens participavam uma semana por mês e o restante do tempo na propriedade, nesse momento inicia-se as bases desta proposta metodológica. A partir da década de 1950, essa experiência foi ganhando maiores proporções e expandindo-se para outros países europeus. A partir de 1969, essa experiência foi trazida para ao Brasil pelos italianos e introduzida no Espírito Santo, atualmente todas as iniciativas que utilizam a pedagogia da alternância enquanto proposta metodológica estão vinculadas aos (CEFFAs) e fazem parte do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo (PASSOS e MELO, 2012).

Segundo os estudos de Queiroz (2004) é observável três tipos de pedagogia da alternância – Alternância justapositiva, Alternância associativa e Alternância integrativa real ou copulativa – porém o terceiro tipo é o mais adequado a ser trabalhado nas escolas do campo, pois segundo o autor, embora seja esse o tipo mais complexo é também o mais completo, uma vez que permite aos estudantes dinamizar saberes em tempos e espaços alternados e estabelecendo estreita conexão entre esses dois momentos que ligam teoria e prática por meio de instrumentos pedagógicos específicos. E conforme consta no PARECER CNE/CEB nº 1/2006 “A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender! É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade.” E mais,

No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (PARECER CNE/CEB nº 1/2006).

Embora a proposta metodológica da Pedagogia da Alternância seja desenvolvida no Brasil há mais de quarenta anos, os estudos e trabalhos acadêmicos em torno desse método ainda são escassos.

Em nosso objeto de estudo e análise, no programa de formação docente – Escola da Terra/PE, é observável o regime de alternância como uma de suas bases estruturais, uma vez que se desenvolve em dois tempos – universidade e comunidade – com o acompanhamento dos formadores na aplicação prática do que é aprendido e apreendido na formação. Esse desenvolvimento a partir da alternância pode ser evidenciado tanto na PORTARIA nº 579 que institui o programa, como na observação prática de seu desenvolvimento e no discurso dos atores sociais que materializam o programa, entendendo-a como uma alternativa positiva que ultrapassa as paredes da escola e se faz numa opção política, que assume o compromisso de transformar o meio a partir do local, as esferas mais amplas da sociedade como um todo.

6.3 Em busca de um Currículo sem fixação de significados para atender demandas educacionais específicas

A Educação do Campo, além de assumir compromissos morais, éticos e de intervenção social, precisa também, fundamentalmente, assumir compromisso com a cultura do povo do campo, expressando-se através do fazer pedagógico, numa reflexão profunda em torno dos principais aprendizados que devem ser oportunizados pela escola a essas crianças, jovens e adultos que materializam essa realidade.

Nesse contexto, os professores representam sujeitos de imensa importância, os quais precisam se identificar, dentre as diversas posições que os perpassam, com os discursos que se articulam em torno do significante Educação do Campo, para que esse amplo projeto de desenvolvimento possa ser materializado. Para isso, é preciso que os professores recebam formação específica e continuada voltada aos princípios pedagógicos e filosóficos que se alinham às práticas educativas vinculadas às questões específicas dessa educação. Esta é uma das tarefas centrais neste momento: captar a escola, a educação que está brotando, captar o que há de educativo no conjunto de ações, gestos, lutas do movimento social do campo. (ARROYO In Arroyo et al., 2009, p.71). E mais:

O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação

humana [...] O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostra quanto se reconhecem sujeitos de direitos. (Idem p.72-73).

Esse fazer pedagógico precisa legitimar-se nos currículos escolares, os quais devem incorporar e expressar o movimento da realidade através dos conteúdos formativos e com materiais didáticos e pedagógicos adequados no trato de questões do interesse direto dos que vivem no e do campo. E sendo o currículo o jeito de organizar o processo educativo na escola, “uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra” (CALDART In Arroyo et al., 2009 p.57).

Desta forma é imprescindível que os cursos de formação de professores para escolas do campo, direcionem sua atenção para as políticas e práticas pedagógicas, as quais serão instrumentos fundantes ao avanço da concepção da Educação do Campo, onde se alinhem projeto socioambiental sustentável com um novo projeto de país, de educação e de escola pública. É preciso que os docentes se identifiquem com essas concepções e que seus discursos favoreçam a construção e consolidação desse novo projeto, com políticas públicas que contemplem concepções e princípios que permitam a construção da identidade de uma escola do campo, onde a educação se associe a outras questões de desenvolvimento social.

Nesse sentido, a luta dos movimentos sociais do campo se constitui pela implementação de políticas públicas que garantam um novo olhar ao campo e que se materialize numa educação capaz de diminuir o *déficit* educacional histórico do campo, que gera analfabetismo e distorções idade-série, produzidos pela carência de políticas educacionais que garantam ao campo o olhar sensível ao que é diferente, a valorização ao que é diferente e ao seu atendimento diferenciado sem incorrer em desigualdades.

A abertura de possibilidades em diferir, de valorizar o que é diferente precisa expressar-se nos currículos, tornando-se como grande desafio, uma escola, uma educação, um currículo, materiais didáticos e formação de professores que se orientem pelos princípios pedagógicos que norteiam a Educação do Campo. Esses princípios buscam redirecionar as práticas pedagógicas há muito vivenciadas nas áreas rurais e que em nada valorizam a luta camponesa pelo direito a terra, ao trabalho, à moradia e ao reconhecimento de seus direitos como cidadãos.

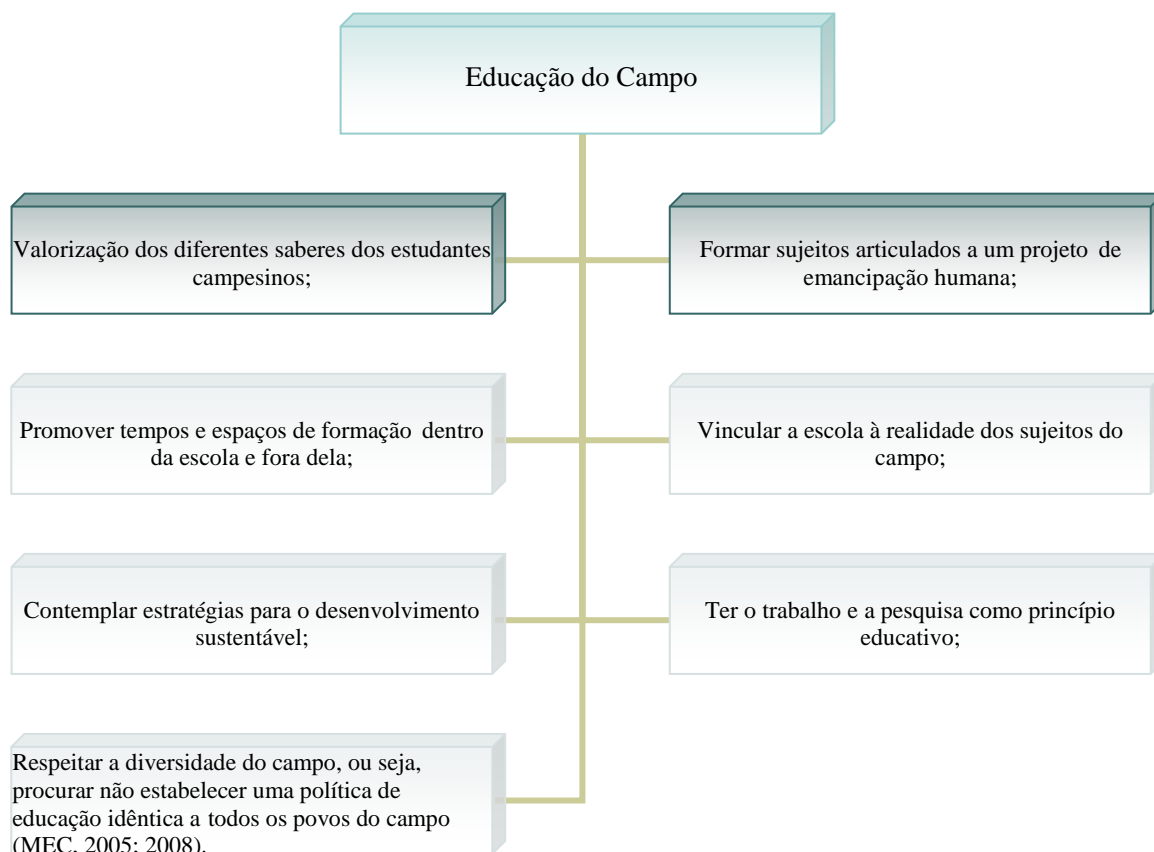
A Educação do Campo compreende que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas, o que significa que um projeto de educação do campo leve em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem (Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra, 2008, p. 41).

A Educação do Campo enxerga uma nova concepção de rural, que não mais vê o campo como um lugar de atraso, mas sim como lugar de produção de vida, onde os sujeitos são compreendidos e valorizados a partir de suas diferenças, que se evidenciam nas suas histórias, nas lutas sociais, nas suas ideologias e nas identidades políticas. Por isso um currículo próprio e uma formação docente que tome por referência a experiência desses sujeitos buscam romper com as desigualdades historicamente evidenciadas no meio rural.

O currículo pensado à Educação do Campo pretende estabelecer um forte vínculo entre teoria e prática, trabalhando de forma integrada, com o intuito de articular os conhecimentos científicos e os saberes populares – sem deixar de questionar esses saberes e identidades plenas -, que permitirão a produção de novos saberes e a sistematização desses novos saberes em aplicações práticas na sociedade. Essa relação estreita entre teoria e prática estimula a curiosidade intelectual dos estudantes, porque problematiza a realidade local relacionando-a numa dimensão global de produção de múltiplos saberes. Saberes esses que ultrapassam as bases teóricas reconhecidas pela ciência.

É preciso refletir sobre como educadores e educandos constroem o conhecimento e refletem sobre ele, num constante processo de transformação, sobretudo, frente aos novos conhecimentos que se relacionam com o cotidiano e estimulam aprendizagens significativas e aplicáveis às práticas do dia-a-dia. Assim o ensino-aprendizagem se aparta de ações mecânicas e passa a valorizar o cotidiano dos sujeitos, bem como, suas experiências individuais e coletivas. Desta forma os princípios pedagógicos que orientam a Educação do campo fundamentam a identidade da escola, da pedagogia e do sujeito do campo, num constante processo de fortalecimento das diferenças e de uma educação que saiba valorizá-la. A figura abaixo mostra os princípios pedagógicos que orientam a Educação do Campo.

Princípios pedagógicos orientadores da educação do campo.



Fonte: caderno de Educação do Campo: compartilhando saberes (rede estadual de Pernambuco – Recife, 2013).

Os princípios pedagógicos acima apresentados tornam-se aspectos de fundamental importância, na medida em que fortalecem a integração entre trabalho e escola e dessa forma fomentam uma maior permanência dos estudantes na escola, pois como mostra a história, os filhos dos trabalhadores rurais ingressam cedo no mundo do trabalho para ajudar no sustento da família e sua permanência na escola por maior período de tempo dependerá do que esta tem a lhes oferecer em termos de relação prática entre o ensino-aprendizagem e trabalho.

O espaço camponês possui particularidades que o diferencia de outros espaços sociais e produtivos, essas particularidades refletem uma compreensão de campo que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura revelando uma diversidade que produz saberes, conhecimentos, valores e culturas. “A educação

desses diferentes grupos tem especificidades que devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos políticos pedagógicos (Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra, 2008).

A Educação do campo sustenta-se na valorização da vida no campo com o objetivo de construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo satisfatoriamente, o que significa construir um paradigma solidário e sustentável nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo (Idem, 2008, p. 41).

A partir de um currículo que valorize o campo em seus principais aspectos e busque responder as demandas que essa realidade explicita, o projeto político-pedagógico precisa refletir a organização de uma escola que reconheça e valorize o conhecimento dos estudantes do campo, de seus familiares, de sua comunidade e estabelecer um diálogo contínuo entre esses saberes e as áreas de conhecimento científico, formal e historicamente construído. O que nos leva a compreensão de que não é apenas os saberes construídos na escola, mas também aqueles construídos no trabalho, na família, na cultura, nos movimentos sociais, que caracterizam espaços sociais de aprendizagens, que valorizam as diferenças e constituem as identidades educacionais, ideológicas e políticas, produzindo outras formas de se relacionar com mundo.

A globalização, aliada às ações do mercado e as políticas neoliberais, trabalham no sentido de retirar do discurso político, a compreensão da educação como um direito e introduzi-la como um mecanismo simples de domínio de competências que enfatiza sempre o produto final – resultados -, com intenção de classificar alunos, professores, escolas e para tanto, se utiliza do currículo como forte instrumento.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descolados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, contextos e experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino-aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural (ARROYO, 2013, p. 77).

Essa padronização a que se refere o autor chama atenção porque deslocam dos espaços de saberes – currículo e livros didáticos – sujeitos e coletivos com cultura e identidade diferentes e que também são portadores de um vasto conhecimento. Quando esses saberes, identidades e culturas não são reconhecidos

e a referência passa a ser a de um sujeito único, o ensino se torna abstrato, porque coloca a todos no mesmo nível de realidade, como se todos fossem os mesmos, dentro do mesmo contexto social e cultural.

De acordo com o que nos apontam Cunha e Da Silva (2016) as determinações do mercado movidas pelas influências do capital internacional, influenciam de forma determinante as políticas sociais e utilizam-se das políticas educacionais como estratégia para tais fins, consequentemente as políticas curriculares também protagonizam tais ações, à medida que estabelecem bases fixas através de normativas, como instrumentos de legitimação a outros interesses que se ligam mais a outros projetos que aos sujeitos do processo educativo, tendo por consequência o desprezo as diversidades, as significações e os saberes outros que formam sujeitos e identidades. Desta forma, políticas curriculares pensadas e desenvolvidas para materialização de tal projeto – que priorizem competências, avaliações e resultados -, acabam por conduzir professores e estudantes a caminharem na contramão desses ditames para que suas identidades possam ser constituídas.

É observável, a partir do curso de formação docente - Escola da Terra, a importância da construção dessa “identidade”, tanto para professores como para estudantes. A compreensão de uma educação que reconheça o direito ao conhecimento e coloque como foco desse conhecimento os saberes dos estudantes, de seus familiares, de sua comunidade, de suas vivências, tendem a alargar fronteiras - que os conhecimentos padronizados dos currículos tendem a restringir -, a partir de uma superação que avance na construção de suas identidades.

As escolas e seus coletivos estão avançando em tentativas de superar as arraigadas dicotomias entre experiências sociais, humanas, trabalho e conhecimento. Projetos e propostas pedagógicas e didáticas partem dos saberes dos educandos ao iniciar o estudo de uma matéria ou escolher o tema gerador de estudo, ou seja, partem do que os educandos sabem e incorporam os saberes que carregam (ARROYO, 2013, p. 79).

A fala do autor indica experiências de escolas do campo que avançam em tentativas de superar dicotomias e contemplam em suas propostas pedagógicas os princípios da Educação do Campo. Iniciar o processo educativo a partir do que os estudantes já apresentam enquanto conhecimento e agregar esses conhecimentos aos saberes formais trabalhados nas escolas contemplam os princípios de valorizar os diferentes saberes que os estudantes possuem de suas experiências de vida,

consegue vincular a escola à realidade desses sujeitos e demonstra a compreensão de que o processo educativo não ocorre apenas dentro das paredes das escolas, mas em diferentes tempos e espaços formativos. E esses entendimentos precisam estar contemplados nos currículos para adquirirem legitimidade.

Assumir essa postura de resistência revela a disputa no espaço social em torno do currículo adequado ao ensino, pois o conhecimento vivenciado nas escolas é o conhecimento considerado socialmente legítimo e essa legitimidade é adquirida em meio à disputa nas arenas políticas, onde grupos disputam e articulam-se politicamente para determinar o que é conhecimento válido e/ou necessário a ser ensinado, e assim, estabelecer certa hegemonia (CUNHA E DA SILVA, 2016).

Por isso, entendemos que a constituição de um currículo que considere as diferenças e semelhanças, reconheça os diversos saberes que nele precisam estar impressos e expressos e, que principalmente, questione os saberes e identidades plenas, torna-se um campo tenso e permeado por políticas que intencionam hegemonizar determinado discurso, que estrutura e sirva de norte a certo projeto de sociedade.

As políticas curriculares são constituídas dentro de um terreno constantemente disputado, por grupos que se articulam politicamente, no sentido de determinar seus discursos como legítimos. Em meio a esse terreno, o Movimento da Educação do Campo também disputa espaço para ter vez e voz nas agendas políticas, tornando-se sujeitos-autores de políticas públicas e garantindo a legitimidade de suas demandas.

Um currículo adequado à Educação do Campo precisa considerar as especificidades do território campestre e as diferenças históricas, culturais e de produção, identificadas dentro do próprio movimento, devido aos diferentes coletivos que o compõe.

Desta forma, compartilhando com o pensamento de Lopes (2011) em relação às políticas curriculares como políticas educacionais e como políticas da diferença, percebemos a impossibilidade de fixar significados ao currículo. Por mais que a hegemonia estabelecida tente fixar tais sentidos, eles serão sempre parciais, precários e contingentes devido à incompletude do espaço social, que permitirá através de suas fissuras a formação de novas articulações político-discursivas.

A Educação do Campo tenta mostrar, que apostar em uma proposta de distribuição de conhecimentos padronizados não serve como orientação educacional, a um movimento rico na diversidade cultural e em saberes construídos a partir da história e das lutas que constituem processualmente a identidade política de sujeitos e coletividades, sem incorrer no fracasso de desvalorizar suas diferenças.

6.4 Escola da Terra / PE: familiarizando-se com o programa

A Portaria nº 579 que institui o Programa de Formação Docente para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola se constitui como ação para atender ao que versa o Decreto nº 7352 – PRONERA e na Portaria nº 86 – PRONACAMPO como atendimento à demanda do Movimento da Educação do Campo em promover formação docente continuada específica aos educadores que atuam em território rural ou área quilombola.

Em julho de 2013, o programa de formação continuada foi instituído como projeto piloto, com a participação de sete Universidades Federais em cinco regiões do país, tendo assim suas 7,5 mil vagas distribuídas: Ufam – 1,5 mil vagas e UFBA, UFPA, UFPE, UFRGS, UFMG E UFMA³⁵ – mil vagas cada uma (informações no portal.mec.gov.br). Em Pernambuco, estado escolhido para análise da política de formação continuada, a UFPE Instituição de Ensino Superior escolhida para promover o curso em seus tempos universidade e comunidade no Centro Acadêmico do Agreste – CAA, concluiu em setembro de 2016 a segunda edição do Programa Escola da Terra com a participação de 29 municípios e 788 cursistas, conforme informações da coordenadora do programa no referido estado. A imagem e tabela abaixo mostram a distribuição dos municípios participantes de acordo com suas localizações nas mesorregiões do estado:

³⁵ UFAM – Universidade Federal do Amazonas; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UFPA – Universidade Federal do Pará; UFPE - Universidade Federal de Pernambuco; UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais; UFMA – Universidade Federal do Maranhão

Divisão do Estado de Pernambuco por mesorregião

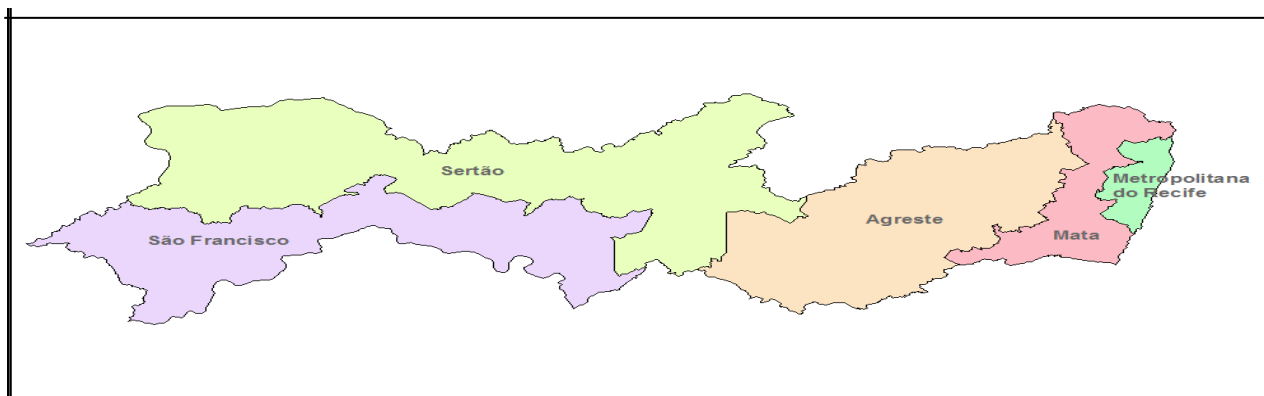


Tabela indicativa de municípios participantes da Escola da Terra por Mesorregiões de Pernambuco

Mesorregião do São Francisco Pernambucano	Lagoa Grande
Mesorregião sertão Pernambucano	Arcoverde, Afogados da Ingazeira, Calumbi, Itapetim, Ingazeira, Igaracy
Mesorregião Agreste de Pernambuco	Bonito, Panelas, Belo Jardim, Caruaru, Brejo da Madre de Deus, Caetés, Lagoa do Ouro, São Caetano, São João, Camucim de São Felix, Garanhuns, Machados
Mesorregião Zona da Mata Pernambucana	Cortês, Carpina, Macaparana, Serinhaem, Maraial, Rio Formoso
Mesorregião Metropolitana do Recife	Cabo de Santo Agostinho, Itapissuma, Igarassu, Itamaracá

Destes 29 municípios, foi possível, por meio de nossos instrumentos de coleta de dados, ter acesso a 21 deles, a partir da participação de pelo menos um sujeito, conforme mostra tabela a seguir:

Tabela indicativa de participantes por município que colaboraram com a pesquisa

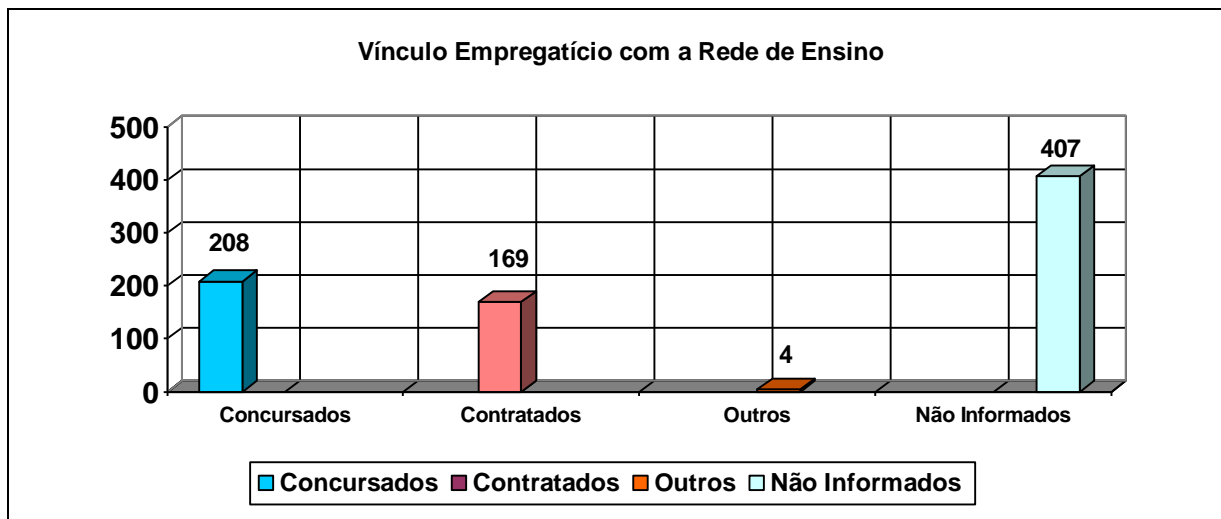
Municípios que fizeram parte da pesquisa	Quantidade de Participantes
Afogados da Ingazeira	01 participante
Acoverde	02 participantes
Belo Jardim	01 participante
Bonito	02 participantes

Brejo da Madre de Deus	04 participantes
Cabo de Santo Agostinho	03 participantes
Caetés	01 participante
Calumbi	01 participante
Carpina	01 participante
Caruaru	02 participantes
Itapetim	01 participante
Itapissuma	02 participantes
Lagoa do Ouro	01 participante
Lagoa Grande	05 participantes
Macaparana	02 participantes
Maraial	02 participantes
Panelas	04 participantes
Rio Formoso	02 participantes
São Caetano	02 participantes
São João	01 participante
Serinhaém	03 participantes

Dos 43 participantes de nossa pesquisa, 39 cursistas da 2ª edição que responderam a nossos questionários e 04 cursistas da 1ª edição com quem realizamos entrevistas, possuem entre 01 a 30 anos de experiência docente no campo. Os Professores Formadores, doravante classificados por PF₁, PF₂, PF₃, PF₄, PF₅ e PF₆, possuem de 05 a 30 anos de experiência em atividades relacionadas seja a docência no campo, seja como formador de educadores do campo, seja como formador de formadores de educadores do campo, seja atuando junto a movimentos sociais do campo e/ou em pesquisas acadêmicas na área da Educação do Campo e Educação Popular.

Também se faz relevante nesse espaço traçar um perfil de nossos cursistas quanto à formação/grau de escolaridade e o vínculo empregatício que possuem em suas redes de ensino, pois nos auxilia a compreender com mais clareza quem são

esses atores sociais com quem estamos trabalhando e que contribuem (ou não) para materialização do Programa Escola da Terra enquanto política pública.



Fonte: dados fornecidos pela coordenação do Programa Escola da Terra/PE.

A partir do gráfico verificamos que mais de 50% dos cursistas não informaram seu vínculo empregatício com a rede que representam, o que acreditamos ser um indicador de que este vínculo seja instável, aumentando significativamente o número de professores temporários que participa do curso de formação. Em termos de qualidade este é um indicador negativo, pois dificulta a realização de um trabalho consistente do que é aprendido e apreendido na formação e o retorno que este aprendizado precisa levar até as escolas e comunidades onde esses profissionais atuam, para o fortalecimento e afirmação dos princípios da Educação do Campo. Além de enfraquecer a possibilidade de um projeto educacional vinculado a dimensão política de leitura das relações sociais, conforme podemos constatar na fala da tutora cursista da 2ª edição do curso de formação,

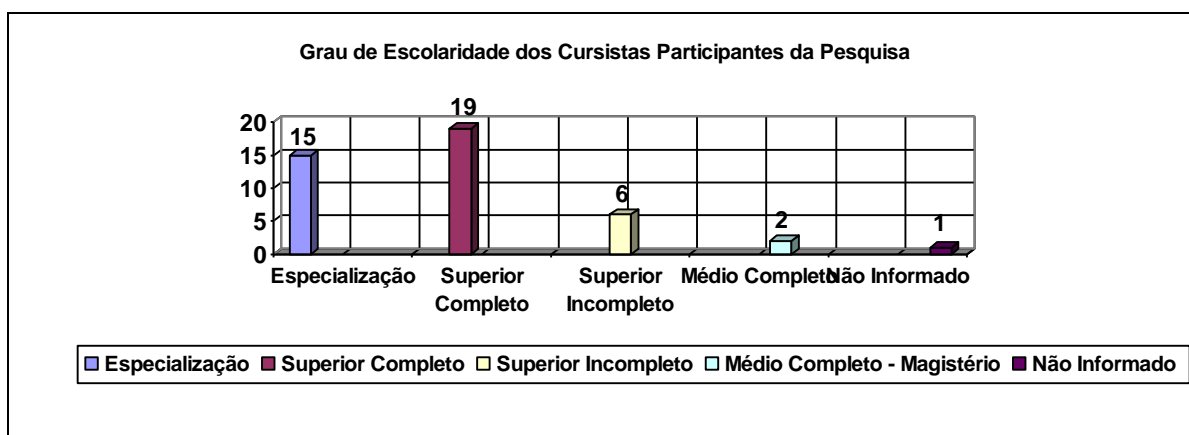
No tempo-comunidade temos a formação política com os professores cursistas e nas comunidades são as professoras que fazem as reuniões, porém sabemos que não tem estudo de formação política, por serem contratados e monitorados pelos assessores dos políticos que conseguem seus empregos, e por medo de serem mal interpretados. (Tutora cursista da 2ª edição – Caruaru)

Essa resposta confirma um dos grandes entraves de nossa pesquisa e que já havia sido identificado por meio de conversas informais. Nossa proposta inicial buscava atingir cerca de 10% dos cursistas através de questionários, de forma que foram distribuídos 40 questionários em cada uma das duas turmas que foram

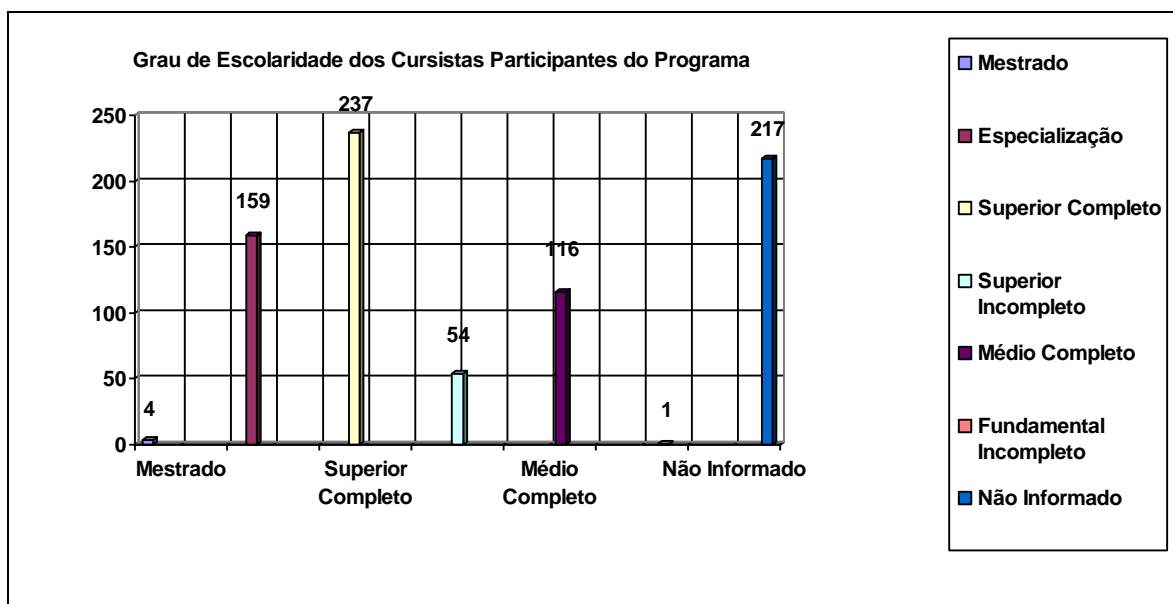
acompanhadas – uma em cada tempo-universidade. Porém, deste total, apenas 39 questionários foram devolvidos. Mesmo explicando que o interesse da pesquisa era a análise da política de formação docente continuada e não na gestão pública do município de cada participante. Uma cursista revelou que os receios na devolução dos questionários se deviam ao fato de neles conter perguntas de identificação como nome e município e como a maioria dos cursistas eram contratados ou tinham seus empregos conseguidos através de políticos, se sentiam temerosos que de alguma forma sua participação na pesquisa pudesse prejudicá-los no município.

De acordo com Fernandes et al (2009), a seleção de docentes para educadores do campo deveria ser um processo específico e diferenciado, de forma que nenhum educador seja obrigado por concurso, estágio probatório ou punição, para trabalhar em escolas do campo. Mas o que dizer então desses profissionais sustentados por cabides de empregos dos políticos, acudados no exercício de seu próprio trabalho, impedidos de qualquer raciocínio e atuação crítica além do que a subserviência dos donos de seus empregos lhes permita. Por isso para Arroyo (2009), a Educação do Campo deve estar ligada aos movimentos sociais, para que possa se tornar uma realidade, pois o próprio movimento é educativo - não apenas para quem é educado, mas também para quem educa -, e constituidor de novos valores, culturas, identidades.

Os dois próximos gráficos que apresentaremos indicam uma visão geral do nível de formação dos cursistas do Programa Escola da Terra. O primeiro gráfico apresenta a formação dos 43 participantes da pesquisa e o segundo uma visão geral da formação de todos os participantes da 2ª edição do curso de formação continuada – Escola da Terra.



Fonte: a autora – compilação dos dados da pesquisa



Fonte: dados fornecidos pela coordenação do Programa Escola da Terra/PE.

Nossos dados apresentam um panorama positivo quanto à formação dos cursistas participantes da pesquisa, uma vez que quase todos possuem alguma formação em nível superior ou estão em processo de formação. Porém, ao lançarmos nosso olhar a uma visão geral do programa, é possível verificar o número expressivo de cursistas que ainda possuem apenas o Ensino Médio e até a presença de cursistas com apenas o Ensino Fundamental Incompleto.

Essa é uma realidade que indica a forte presença da Educação Rural no campo e a visão de gestores públicos municipais em relação ao campo como lugar de poucas letras, não necessitando de atores sociais bem formados para condução do processo educativo nos territórios campestinos. Como se para escolinha rural qualquer coisa servisse, inclusive professores que quase não sabem ler ensinando quem não sabe quase ler (ARROYO, In Arroyo et al, 2009).

Ainda mais grave parece-nos ser o silenciar da informação, quando quase 1/3 dos participantes não apresentam seu nível de formação profissional. Embora possam fazer parte de qualquer um dos grupos, existe a grande possibilidade de fazerem parte do perfil que não possuem escolaridade concluída. Indicativo que este silenciar pode estar revelando o receio ou o constrangimento em expor uma formação não condizente com a posição social – de professor – que exerce na sociedade.

Acreditamos ser possível, a partir dessas informações, caracterizar o programa Escola da Terra/PE, aproximarmo-nos de seu funcionamento, direcionamento e do perfil dos atores sociais que materializam essa política pública. A partir do tópico seguinte trabalharemos com os objetivos do programa, presentes na Portaria nº 579, por meio de uma leitura analítica do que versa, enquanto promoção e oferta na eficácia da formação docente continuada para professores do campo e área quilombola.

6.4.1 Portaria nº 579: uma leitura analítica a partir de seus objetivos

A partir de nossas reflexões até o presente momento, identificamos que a formação docente é parte importante do processo de ensino-aprendizagem. E quando entendemos o campo como um espaço carregado de diferenças e particularidades, passamos também a advogar por uma formação docente específica, diferenciada, para que possa contemplar a diversidade do território campesino em todas as suas possibilidades. Nisto está em jogo um pluralismo de ideias nas concepções pedagógicas e o entendimento de que ao se tratar da Educação do Campo, nossa visão não pode ser restrita a um único grupo, antes, ampliada para vários sentidos e compreensões, visto que, não existe apenas uma educação do campo, e nesse sentido é preciso trabalhar suas especificidades e as especificidades dos grupos que fazem parte desse significativo.

Esse entendimento pode ser percebido na fala da professora formadora (PF₁) da área de linguagem, quando trata da padronização do material didático (livro) ao ser questionada sobre sua adequação às concepções da Educação do Campo:

Tem que ter uma visão diferenciada, tem que mudar mesmo algumas coisas sabe! Isso a gente sabe que eles vêm pra atender um determinado mercado, porque homogeneíza tudo. Quando você trabalha um material que do norte, sul, centro-oeste, nordeste como se a gente fosse “todos iguais”, se os indígenas daqui fossem iguais aos do norte. Não são! Nem os daqui são iguais um ao outro se a gente for discutir as etnias. Nem as quase 300 comunidades quilombolas que nos temos em Pernambuco são iguais, cada uma tem o seu diferencial. Agora [há] pouco mesmo eu fui visitar as comunidades de Bom Conselho, Flores, Sítio dos Macacos, Angicos, Rainha Isabel, tem outras mais, mas você olha e cada uma tem suas particularidades, tem sua história, sua constituição na vida dos seus sujeitos. (PF₁ área de linguagem).

Desta forma percebemos que dentro deste conceito em desenvolvimento – Educação do Campo-, coexistem outros sentidos, outras histórias, outras vivências,

outras formas de trabalho e produção. Outras formas de lutar e consequentemente, também outras formas de educar ou pensar a educação. Para tanto, faz-se necessário um projeto de educação que contemple essa realidade e valorize suas diferenças - que muito distante de enfraquecer as concepções do movimento-, constituem e estruturam suas relações sociais e constroem as identidades políticas dos sujeitos e coletivos. Os saberes destes sujeitos e coletivos precisam ser conhecidos, reconhecidos e valorizados, *“porque às vezes você conhece, mas não reconhece, você prefere fazer ‘um outro’, porque dentro daquele outro você não usa as dimensões que eu estava falando, que é a dimensão política, a dimensão pedagógica e a dimensão educativa”* (PF1, área de linguagem). Este reconhecimento não implica em desvalorizar ou destruir outras culturas, tratando-as como inferiores, antes constituir possibilidades, onde todas as culturas possam coexistir sem que o outro seja desvalorizado em suas diferenças. Pois segundo Caldart (2009), em nome de nossa identidade comum e de nossas lutas comuns, não podemos apagar nossas diferenças e ignorar identidades e culturas construídas em séculos de história.

Programas de formação docente que busquem trabalhar de forma ampla e diversificada as demandas específicas da Educação do Campo tendem a ampliar o entendimento dos educadores do campo em relação ao território campestre e a identificação desses educadores com esses territórios, possibilitando o repensar da Educação do Campo no território brasileiro, a partir de suas tensões, lutas, debates, organizações e o movimento que é dado pela própria história. Nesse sentido, a formação docente, específica e continuada para educadores do campo, apresentam-se como uma das principais demandas do Movimento da educação do Campo e que articula outras demandas mais específicas ao projeto de educação e sociedade pensado pelos movimentos sociais do campo que lutam também por educação.

Essa é uma luta que tem conseguido ultrapassar o campo discursivo, no sentido singular das reivindicações e se constituído em políticas públicas. Os movimentos sociais buscam estabelecer um diálogo com o Estado, no sentido do direito de poder dizer que tipo de educação desejam e tornarem-se sujeitos-autores

dessa educação, incidindo nas políticas públicas. Um discurso de caminho longo³⁶, que mesmo materializado textualmente e legitimado através de normativas legais, precisa se fazer concreto em termos de ação, para que a amplitude do termo discurso possa então ser alcançada, assim como, os atores sociais que constituem a Educação do Campo possam perceber na prática, significativas mudanças com o desenvolvimento desse projeto.

Para tanto, os programas de formação docente precisam constituir-se por meio de articulações entre os movimentos sociais do campo, instituições de ensino e entes federados que ofertam tais formações. A importância dessa articulação pode ser evidenciada na fala da coordenadora geral do Programa Escola da Terra em Pernambuco:

Sem os movimentos sociais não existiria a Educação do Campo se não [pausa] houvesse essa articulação. A gente trabalha diretamente articulado com os movimentos sociais e [pausa] com vários, mas eu diria mais especificamente, são os mais presentes é o MST é a FETAPE, é a CPT, mas aí tem [pausa] também [pausa] outros movimentos sociais que também trabalham em conjunto e fora as OCIPES como o SERTA, que não é movimentos sociais, mas que tem grande participação é [pausa] então parceiros, a gente tem parceiros tanto acadêmicos, de instituições de ensino como a FAFICA, por exemplo, a AESO, a Rural [pausa] a gente tem trabalhado muito em conjunto com os professores de lá. Agora não, mas até a primeira edição tem muitos professores que trabalharam com a gente, na primeira edição da Escola da Terra e na [pausa] no Saberes da Terra muita gente. Então a gente tem uma articulação muito grande, mas principalmente com os movimentos sociais representado pelo Comitê de Educação do Campo também. (COORDENADORA DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO).

Essa articulação indica que o Movimento da Educação do Campo ultrapassa os limites dos movimentos sociais ganhando hegemonia a partir da articulação das demandas dos movimentos dos povos das águas, das florestas, quilombolas, indígenas, e todos os coletivos que o constituem legalmente, envolvendo instituições de ensino, as escolas e as IES, entes federados e movimentos sociais do campo. Um lugar, de onde este último não pode ser apartado, visto que, a partir do que estudamos em relação ao movimento histórico da Educação do Campo, sua origem se desenvolve no seio dos movimentos sociais do campo, quando estes adquirem o entendimento de que a luta por terra para fins de reforma agrária lhes demandava a luta por outros direitos como saúde, moradia, justiça, trabalho, igualdade social, lazer e fundamentalmente, educação. Para que depois da terra adquirida, pudessem

³⁶ Compreendemos como um discurso que originário do movimento campestre, vem se constituindo e consolidando nesses tempos. Seu caminho é longo, pois apesar de legitimado em algumas normativas legais o Movimento da Educação do Campo é um discurso ainda em processo de construção.

tratar com competência as novas demandas que lhes seriam apresentadas, como novas formas de trabalhar com a terra, além de questões sobre produção e financiamento.

A formação docente específica para educadores que atuam no campo, como é o caso da Escola da Terra expressam uma das principais demandas da Educação do Campo transformada em política pública educacional, apresentando para sua materialização em termos de prática, a necessidade dessa aproximação no sentido de realizar um trabalho conjunto que envolve as instituições de ensino superior, os Estados e Municípios, também os movimentos sociais do campo.

A Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013 que institui a Escola da Terra, apresenta-se como uma ação que aprofunda o compromisso de ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para as populações do campo, estabelecida no Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010 e reafirmado no Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, intermediado pela SECADI/MEC em regime de colaboração com estados e prefeituras municipais.

Para que a Escola da Terra seja implementada é preciso que os estados, municípios e as instituições públicas de ensino superior confirmem sua participação junto ao Ministério da Educação por meio de um termo de adesão. Este termo de adesão confirma o interesse e concordância em assumir responsabilidades quanto às ações previstas a serem desenvolvidas no programa. Nos referidos termos de adesão constam informações de identificação sobre os estados, municípios, prefeitos, secretários de educação, e indicação de coordenador responsável pelo desenvolvimento das ações, assim como, objetivo, condições, atuação e aplicação de recursos financeiros, conforme pode ser apresentado no modelo do Manual de Gestão da Escola da Terra, que consta no anexo 01.

Embora a Escola da Terra esteja legitimada por meio de documento legal que normatiza o programa de formação para educadores do campo e de áreas quilombolas, como uma ação a ser desenvolvida para reafirmar e aprofundar compromissos já apresentados em outros documentos, podemos identificar como uma de suas grandes dificuldades no Estado de Pernambuco, o atendimento a todos os municípios que desejam participar. O quantitativo de professores atendidos nas duas primeiras edições do programa de formação mostra-se aquém do quantitativo de professores inscritos no sistema do SIMEC, conforme evidenciaremos abaixo na

fala da coordenadora do programa no estado de Pernambuco. Outro fator também interessante e que chama atenção é a resistência de alguns municípios em aderirem ao programa, pois, à medida que firmam tal compromisso, assumem em contrapartida responsabilidades com alimentação, transporte, hospedagem para com os professores cursistas conforme observado na fala da coordenadora pedagógica do programa.

Ah, não! Claro que não! Você sabe que houve uma adesão não é?! Você vê na portaria 579 a de 2013 que para participar do programa os municípios deveriam fazer uma adesão juntamente ao MEC e a SECADI [pausa] então nessa adesão propriamente em Pernambuco, foram 7.000 na primeira edição, porque depois outros municípios aderiram, mas na primeira quando terminou a primeira adesão nós tivemos 7.777 professores inscritos. Foi um número bem interessante. Esse foi um número e a gente só atendeu na primeira vez, até agora inscritos no sistema, mesmo com algumas desvinculações, cerca de 900 [pausa] 900 e poucos professores. Eu não tenho o número exato, mas posso lhe dar depois, eles estão inseridos no sistema do SIMEC como cursistas. Então a gente não atingiu nem de longe a demanda né!. Na primeira edição é [pausa] a gente teve cerca de 480 e agora a gente complementa com 900, 900 e [pausa] Então [pausa] muito longe [pausa] da primeira vez 13 municípios, agora 29 municípios, então a gente tá realmente longe de atingir [pausa] Enquanto a gente credenciou da primeira vez 480, agora a gente credenciou cerca de é [pausa] não sei se chega a 500, mas é perto disso. Então houve assim uma pulverização né [pausa] a gente tinha menos municípios e mais cursistas por município e agora a gente tem mais municípios com menos cursistas por município. (COORDENADORA DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO).

A coordenadora pedagógica complementa a informação anterior.

É, na verdade quando o MEC abriu o edital tanto para as universidades quanto para os municípios, a gente imaginaria que o ideal era que todos os municípios do estado aderissem ao programa, mas existe muita resistência, geralmente por parte da gestão mesmo, junto ao termo de adesão. Você tem um termo de compromisso que segundo a resolução do MEC, o município assume varias responsabilidades em contra partida, aí a gente vê que é muito mais por conta da responsabilidade da gestão, que eles não querem assumir esse compromisso, que eles não querem se comprometer com a diária dos professores, transporte, alimentação, hospedagem. A universidade fica responsável pela formação e o acompanhamento pedagógico, nas formações acontece aqui o tempo-universidade e os tempos-comunidades nos municípios não é, nas escolas, nas localidades, mas é [pausa] dar conta a gente não dá não é, porque a gente vê todo tipo de situação. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA).

Evidenciamos nas falas das duas coordenadoras o quão difícil é a implementação de uma política pública, por mais estruturada que ela possa estar textualmente. No momento de seu desenvolvimento prático, fatores de várias ordens perpassam esse movimento e as fragilidades começam a ser evidenciadas, porque os sentidos atribuídos às políticas são construídos e reconstruídos diversas vezes (BARRETO, 2008). Como é possível observar, o programa ainda encontra-se muito longe de atender, senão integralmente, ao menos a maioria dos atores sociais a que é destinado, uma vez que em sua segunda edição contempla pouco mais de 12%

dos professores inscritos no estado de Pernambuco, mesmo com a ampliação dos municípios participantes.

Podemos inferir que, em primeiro lugar, a resistência com relação à responsabilidade que cabe aos gestores públicos dos municípios, em contrapartida a sua adesão, mostra que possivelmente, esses gestores públicos não reconhecem a importância da Educação do Campo e não valorizam o território campestre, e que por isso, considera de pouca importância investir na formação continuada de seu quadro de professores. Em segundo lugar, a rotatividade dos professores, tendo uma grande parte do quadro com professores contratados sem vínculo efetivo com as prefeituras, o que poderia ocasionar a justificativa do não investimento em quadros não fixos. Em terceiro lugar, a escolha dos professores que participarão da formação fica a cargo do município, e como nem todos participam da formação, acreditamos que essa escolha fica sujeita a critérios que muitas vezes não levam em consideração aqueles que efetivamente estão atuando nas salas de aula.

Quando a coordenadora pedagógica coloca que “*dar conta a gente não dá não é, porque a gente vê todo tipo de situação*”, revela em sua fala o grau de dificuldade do programa em atender um dos seus principais objetivos que é promover a formação continuada de professores, para atender às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, conforme versa o inciso I, artigo 2º da Portaria nº 579 de 2013. Sua frase “*a gente vê todo tipo de situação*” pôde ser comprovada claramente na fala da Professora Formadora – PF₂, quando lamenta a saída de certo município, que apresentava um bom desempenho no programa, mas retirou seus professores da edição seguinte, fechou escolas do campo e encaminhou os estudantes para escolas nas áreas urbanas.

[...] nós lamentamos muito porque na primeira etapa, nós tivemos um município que teve uma participação muito boa, muito efetiva, que desenvolveram projeto de intervenção, eles são muito significativos e [pausa] mas esse ano o município não aderiu, não quis, fechou as escolas dos professores que vieram fazer o curso, porque teve uma intervenção no município e teve os professores é... a nova gestão resolveu que salas multisseriadas é a precarização da oferta da educação do campo e que ia acabar com as escolas e levou os meninos pra cidade e pronto. A gente ficou muito triste porque não considerou o trabalho desenvolvido né. (PF₂ – área de Humanas).

Um grande retrocesso que contradiz os princípios da Educação do Campo e se coloca na contramão do que versa a legislação que a normatiza. Pensamento e atitude que desrespeita a diversidade do campo em seus mais variados aspectos e

desvaloriza a identidade de suas escolas, pois as salas multisseriadas são uma presença constante e necessária a realidade da Educação do Campo, ao contrário de precarizá-la, proporciona o desenvolvimento de novas práticas educativas, numa inter-relação entre saberes, que considera os níveis dos estudantes e não necessariamente suas séries, uma experiência que enriquece tanto o aprendizado como a prática profissional e que está garantida no inciso I, do artigo 7º do Decreto 7.352 de 2010, assim como seu atendimento nas comunidades rurais é de responsabilidade do poder público, em regime de colaboração entre a união com os estados e municípios, proporcionar Educação Infantil e Ensino Fundamental, inclusive para quem não teve oportunidade de concluírem na idade prevista, conforme apresenta o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 01 de 2002.

Se o interventor do referido município analisou e identificou que as escolas com turmas multiseriadas se encontravam em situação precária, porque não cuidou de melhor estruturá-las, em contratar mais professores para atuarem nessas escolas e em formar equipes pedagógicas com formação específica na área de Educação do Campo para o acompanhamento efetivo destas unidades de ensino? Porque é mais fácil, menos dispendioso e menos responsável fechar as escolas, enviar professores e estudantes para as escolas das áreas urbanas - certamente sem nenhum preparo para recebê-los, principalmente ao que tange uma adequação curricular para esse novo público que as escolas estariam recebendo -, do que cumprir as normativas legais conforme Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002,

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

O programa Escola da Terra apresenta como objetivos a promoção da formação continuada de professores, no sentido de atender as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e de comunidades quilombolas e a oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas dessa referida população. Seus componentes se expressam em formação e acompanhamento dos professores que atuam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente turmas multisseriadas, e para os professores responsáveis pela assessoria pedagógica dessas escolas, denominados de tutores.

O curso de aperfeiçoamento apresenta um tempo formativo para professores e tutores que se desenvolve com carga horária mínima de 180 horas, divididas em dois momentos formativos, conforme a Pedagogia Alternância. O primeiro de frequência ao curso, denominado tempo-universidade e o segundo dedicado as atividades realizadas em serviço e que são acompanhadas pelos professores formadores e pelos tutores, esse momento é denominado tempo escola-comunidade.

Considerando observações realizadas durante a carga horária do tempo-universidade e as informações coletadas por meio dos instrumentos que utilizamos (entrevistas e questionários) podemos identificar que ambos os tempos são considerados pelos atores sociais, que vivenciam o programa – cursistas e formadores -, como momentos significativos. E esses significados podem ser percebidos nas falas dos participantes de nossa pesquisa como relatam as seguintes professoras:

A partir da formação comecei a rever minha prática e passei a trabalhar os conteúdos voltados realmente para realidade local. No tempo-comunidade o orientador vai até o município, visita a escola e num outro momento nos reunimos para estudo e discussões sobre temáticas levada pelo mesmo. A tutora também nos orienta sobre ações que devem ser realizadas com os alunos e o projeto de intervenção (Professora cursista da 2ª edição – Afogados da Ingazeira).

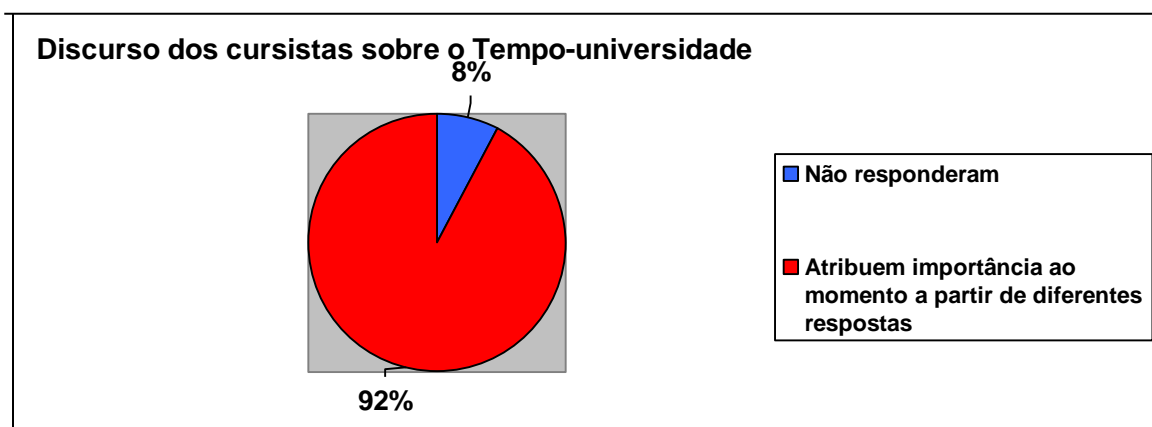
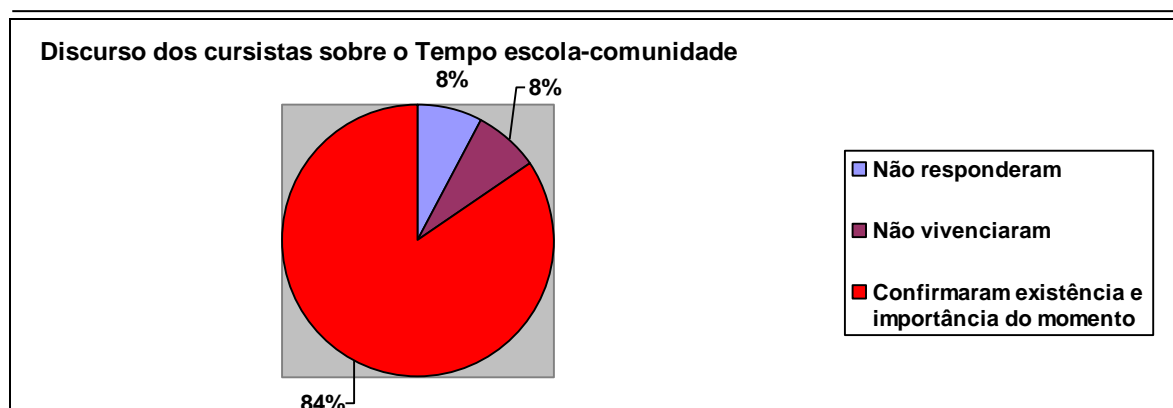
Se não fosse o curso, principalmente o tempo comunidade, nós não conseguiríamos chegar mais próximo da família, que nosso intuito era resgate e a valorização da cultura quilombola e a desconstrução do silêncio do ser negro, do ser quilombola. Então foi a partir do tempo-comunidade que nós começamos a trazer a temática para as reuniões com os familiares e sobre tudo para a associação dos quilombolas da comunidade e houve esse intercambio na comunicação e aí foi que nos conseguimos até buscar informações para o nosso projeto, que de fato e de direito nós conseguimos concluir para o curso, mas ainda estamos trabalhando o projeto na escola e na comunidade (Professora cursista da 1ª edição – São Caetano).

Dos 39 participantes, professores e tutores, que responderam a nossos questionários, 35 confirmaram o efetivo acompanhamento no tempo-comunidade e consideraram como um momento positivo de interação entre professores, formadores, tutores, comunidade escolar e comunidade local, onde se discutiam temas relacionados à realidade do campo, e aconteciam as orientações para o desenvolvimento do projeto de intervenção. Entretanto, encontramos os seguintes registros que não confirmam a maioria dos questionários respondidos: 01 participante informou que ainda não havia vivenciado esse momento de tempo-comunidade, 02 participantes não responderam a questão e 01 participante informou

que o tutor não aparece em sua escola e nem mesmo sabe o tema de seu projeto de intervenção.

Quando questionados sobre a contribuição do tempo-universidade para melhoria de suas práticas, 24 participantes responderam que este momento os auxiliou a desenvolverem novas práticas de ensino e realizarem intervenções sócio-pedagógicas em sala de aula mais próximas da realidade de seus alunos, 07 participantes passaram a olhar o campo de forma diferente, identificando-se com o território campestre e a realidade de seus alunos, 07 participantes acreditam que esse momento ajuda aos professores a trabalharem os conteúdos e contextualizá-los melhor e por ser um trabalho novo com as escolas do campo despertando a importância das lutas campestres, 01 participante acredita está conhecendo novas formas de tentar aproximar a comunidade da escola e 02 participantes não responderam. Assim, nossos dados podem ser representados da seguinte forma:

Contribuição do tempo-universidade e do tempo escola-comunidade para melhoria da prática pedagógica dos cursistas da Escola da Terra.



Fonte: a autora - compilação dos dados coletados na pesquisa.

Apesar de um pequeno percentual não ter respondido ao questionamento, preocupa-nos seus silêncios, pois leva a acreditar que possivelmente a formação não atribua a esses profissionais grandes significados, por julgarem que não há inovação frente ao trabalho que realizam ou por não terem ainda conseguido se apropriar das concepções de educação que norteiam a Educação do Campo. Embora esse silêncio possa significar que o sentido seja outro, esse silêncio que habita as palavras e que pode indicar tantas coisas importantes que deixam de ser ditas, revela-nos, a partir do que nos afirma Orlandi que “todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante” (ORLANDI, 2007, p. 14).

O silêncio não é a simples falta de palavras, porque pode haver silêncio na fala, e esse silêncio presente na fala enquanto linguagem, fala mais que as próprias palavras. Desta forma, quando o professor da cidade de Panelas, participante da primeira edição do programa de formação continuada, nos revela que “*na verdade o programa foi pra aprimorar, porque a gente já via isso no município, a gente já trabalha lá com a realidade, com o cotidiano do aluno, então o programa veio realmente para aprimorar aquilo que nós já víamos dentro do município.*” esse discurso que silencia ao falar, que parece nos informar o pouco acréscimo para constituição de sua identidade como educador do campo e em termos de inovação em suas práticas pedagógicas. A afirmação: “*aprimorar aquilo que já víamos no município*” silencia as poucas contribuições que o programa de formação continuada lhe acrescenta ao mesmo tempo em que grita a possibilidade de uma não produção de sentidos frente a sua identidade de educador do campo. “Uma mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos. E é aí que se manifestam a relação contraditória da materialidade da língua e a da história” (Idem, 2007, p. 21).

Em contra partida, outro professor também do município de Panelas, cursista da mesma edição do programa de formação e companheiro de trabalho do professor que nos referimos anteriormente, nos apresenta um discurso diferenciado, de apreensão das concepções da Educação do Campo, da constituição de uma nova identidade como educador, do reconhecimento do campo como repleto de possibilidades e sua identificação com esse espaço campesino, a partir da mudança de seu pensamento, de suas práticas pedagógicas e de seu entendimento de campo. Esse crescimento enquanto profissional desenvolvido a partir de suas

experiências com o programa de formação continuada pode ser identificado na seguinte fala:

Olhe, quando eu vim aqui, a gente tinha uma visão totalmente diferenciada do campo, em questão do campo e [pausa] a partir do momento que eu comecei fazer esse curso aqui na Universidade Federal abriu um olhar diferente para o campo, porque muitas vezes a gente falava pra criança “você tem que estudar pra sair do campo e procurar algo melhor futuramente” e hoje não! Hoje nós estamos trabalhando totalmente diferente, uma metodologia diferenciada que o aluno ele tem que aproveitar, ou seja, tem que valorizar o lugar onde ele tá inserido [pausa] que sabemos que temos um laboratório no campo e muitas vezes nós professores não sabemos disso né. E podemos é [pausa] aproveitar e não precisamos ir muito longe, ali ao redor dá pra gente dá aula diversificada, entendeu! Então pra mim como professor do campo isso foi muito gratificante, antes eu não tinha esse olhar e hoje praticamente eu tenho esse olhar como professor do campo. (Professor cursista da 1ª edição – Panelas).

Apropriar-se das concepções da Educação do Campo conduz este profissional a constituir sua identidade de educador. Esse percurso apresenta aquisição de uma consciência coletiva e emancipação individual que não se faz apenas nas palavras/fala, mas principalmente na ação, indicando a ideia de movimento presente em toda ação discursiva, quando compreendemos que “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, percurso, de correr, de movimento.” (ORLANDI, 2013, p. 15).

Em vários momentos percebemos que a fala do professor contempla elementos de um discurso que se alinha às concepções do Movimento da Educação do Campo e que foi apreendida a partir do curso de formação continuada. Entender que o campo é um espaço de possibilidades, com um futuro a ser desenvolvido, sem que isso implique no abandono de sua terra, é criar uma identificação com esse território, com a história de vida e luta dos camponeses, com a cultura de seus estudantes e familiares, sentindo-se parte dessa realidade e não como uma presença externa que acredita acrescentar o processo político-pedagógico sem enriquecer-se da produção de suas experiências. Pois novas exigências vão se formando como a garantia do direito a educação, a formação, a socialização, ao aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura e das identidades dos estudantes e diante dessa realidade os professores também precisam ir construindo uma nova identidade profissional, mais fluida, aberta, plural, que enriqueça e se enriqueça do processo educativo. (ARROYO, 2013).

A portaria que institui o programa de formação continuada – Escola da Terra faz menção, como seu segundo objetivo, a oferta de recursos didáticos e

pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, conforme artigo 2º, inciso II, da Portaria nº 597. Essa oferta, realizada por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, trata da existência de um Kit composto por materiais a serem utilizados em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, composta por estudantes de diferentes séries e idades – turmas multisseriadas, nas escolas do campo e de comunidades quilombolas. Conforme o art. 6º da referida Portaria, o kit é composto por jogos, mapas, recursos para alfabetização /letramento e matemática.

Esse objetivo parece ser o grande entrave na objetivação do curso de formação continuada, enquanto política pública. Sem dúvida, um material didático e pedagógico específico a realização do processo educativo e que seja adequado a realidade campesina, constitui uma demanda urgente e necessária a população do campo. Porém uma demanda, identificada a partir da fala de nossos atores sociais, como um objetivo ainda distante de ser alcançado enquanto realidade nas escolas do campo. De acordo com a Coordenadora Geral do programa de formação continuada em Pernambuco, a Portaria nº 579 trata da existência desse kit, mas nem todas as escolas o receberam e nem a coordenação ou os formadores têm conhecimento desse material, pois não participaram de sua escolha. Essa percepção em relação ao material didático e em especial “o livro didático” se repete também na fala de outros formadores, assim como, de alguns cursistas, como apresentaremos a seguir:

Você vê lá na portaria que tem a história de um kit, esse kit a gente nem sabe o que é que tem dentro, quer dizer a gente até sabe por que contou pra gente, mas a gente diz que não sabe por que a gente nunca trabalhou é [pausa] com [pausa] sabe [pausa] como é que eu posso dizer [pausa] assim [pausa] não ajudamos nessa escolha, não fomos convidados pra saber o que é que tem dentro disso e ele não é específico para Escola da Terra como tem [pausa] como faz parecer aqui nessa Portaria não, ele vai [pausa] ele deveria ir pra todas as escolas do campo independente de ser, fazer parte do programa ou não, e eu digo deveria porque não tem ido, a gente tem visto, tem ido para os municípios conversado com o pessoal, tem escola que tem, tem escola que não tem, então é um material completamente [pausa] particular e [pausa] é um material, sabe [pausa] que [pausa] a gente não tem muito a ver com isso, a gente não tem nada a ver com isso sabe, pra ser mais preciso. (COORDENADORA DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO).

Então, quando a gente consegue um livro pro campo, a gente considera uma vitória. Mas esse livro ele não trata da especificidade da Educação do Campo como a gente luta, assim, como os movimentos da Educação do Campo pautam né! Quando você pega alguns exercícios, algumas atividades, eles voltam a reafirmar a Educação Rural né! Mas ao mesmo tempo a gente não pode utilizar ele como instrumento real, prático em sala de aula, porque nem toda escola recebeu [pausa] mas são livros que reafirmam o perfil de cidade como de lugar

bom e aí nega o campo né, implicitamente. Por exemplo, tem uma atividade do Girassol que fala é [pausa] por exemplo, do uso do agrotóxico, usar [pausa] ele dá exemplos de usar coisas que no caso é o material de proteção, ou seja, quando ele fala que tem que usar material de proteção ele tá dizendo que usar agrotóxico é correto, só que isso é muito implícito politicamente na compreensão daquilo, pra quem só tá fazendo um exercício usando apenas o livro pelo livro não consegue fazer essa compreensão mais ampla, então nesse sentido, esse livro não reafirma a Educação do Campo, ele reafirma a Educação Rural. Isso como um exemplo né! Mas aí tem vários exemplos sobre os livros que eu poderia pontuar e dizer “olhe não não, isso não dá, isso não faz nada pra Educação do Campo”. (PF₄ – Área de Linguagem Matemática).

O material didático ele é melhor do que os outros, mas ele tem uns erros muito grosseiros, inclusive contra os princípios da agroecologia certo! Então assim [pausa] a gente tenta, como a gente fala aqui [pausa] eles tentam identificar, eles conseguem identificar e a gente aponta também alguns erros, mas eles também conseguem identificar. (PF₅ – Área Agroecologia).

Esta sequência mostra claramente o discurso que permeia a fala da equipe formadora mostrando um posicionamento negativo em relação não só ao material didático que compõe o kit referido na Portaria e que poucos conhecem, mas, sobretudo em relação ao livro didático utilizado, uma vez que é o mais acessível. Esse material, apesar de constar como objetivo na portaria nº 579, parece está apartado do programa de formação e não fazer muito sentido ao seu desenvolvimento, inclusive, constantemente contradizendo seus princípios.

De acordo com as formadoras, esse livro tem sido utilizado nas formações como instrumento para exercícios que objetivam identificar e apontar seus erros, para que os professores possam trabalhar em suas salas de aula utilizando-os a partir de outro olhar. Um olhar que assuma um viés crítico dentro da dimensão política que permeia a explanação de seus conteúdos e não “usando apenas o livro pelo livro” como trata a PF₄, sem conseguir fazer uma relação mais ampla de compreensão dos seus objetivos. De acordo com a PF₁ esses materiais não trazem uma discussão reflexiva sobre o campo, sobre o ser do campo, apresentando os conhecimentos dentro de padrões já conhecidos e muitas vezes folclóricos sobre o ser índio, o ser negro, o ser camponês, sem reconhecer a verdadeira história para não ter que reconhecer o outro.

Ele é um avanço material considerando que, nós não tínhamos nenhum material, certo. Agora a gente sabe também que tem muito ainda a melhorar. Por quê? Porque a gente sabe também que muitos dos conhecimentos que estão ali, está dentro do conhecimento padrão já [pausa] é [pausa] “como é que o índio é visto? Como é que o quilombo é visto? Então não é como ele se vê sabe! Ou então traz aquela coisa folclórica. Num tem uma discussão da coisa política, crítica, reflexiva do que é que eles foram, do que é que eles são, do que é que eles se tornarão, do porque desse processo, dessa invisibilidade, porque que a gente tá discutindo

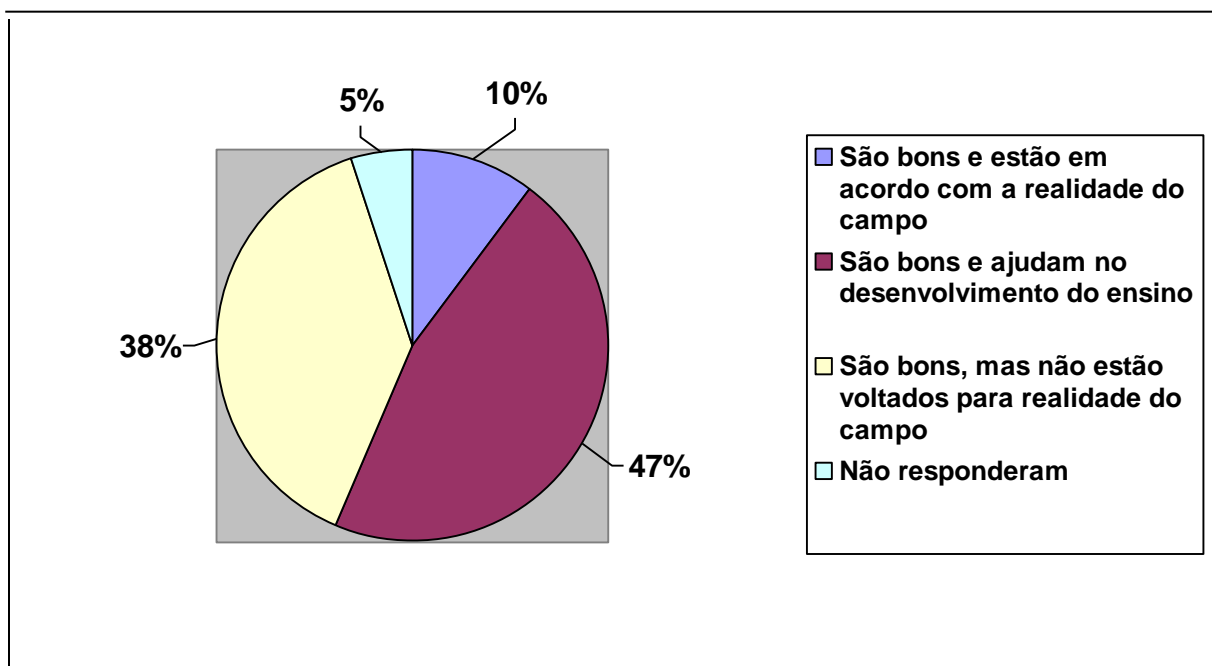
isso agora, porque que esse material existe, qual é o ponto central desse material, que é [pausa] porque os conhecimentos eles são escolhidos, eles são selecionados e quem seleciona muitas vezes não quer contar a história de quem não está reconhecido, vamos dizer assim entre aspas, pela própria história. (PF₁ – Área Língua Portuguesa).

Esta é uma realidade que envolve questões bastante complexas, desde o entendimento de currículo, se este será compreendido com sentidos fixados e homogeneizantes, de forma que todos os indivíduos sejam interpretados como únicos e universais, pensamento que tende a excluir o “outro” e desvalorizar grupos sociais e culturas que pensam, agem e produzem com base em critérios culturais diferentes. Ou se este currículo leva em consideração as diferenças e antagonismos que são a base constitutiva de todas as relações na sociedade (MOUFFE, 2003). Até a influência das próprias editoras na produção dos materiais pedagógicos que não levam em consideração o que está sendo produzido pelos professores em suas práticas educativas, em suas organizações com as comunidades, porque trazem a intenção de atender a um mercado que busca homogeneizar a todos para não reconhecer as minorias políticas³⁷.

A nuance entre essas formas de pensamento é tão sutil, que grande parte dos profissionais não conseguem identificá-las, como verificamos a partir da análise de nossos questionários sobre o que os professores e tutores cursistas do programa de formação continuada pensavam sobre os materiais didáticos com que trabalhavam, qual a opinião que tinham sobre eles e se consideravam que esses materiais fortaleciam o desenvolvimento pedagógico e estavam em acordo com a realidade dos estudantes do campo. Verificamos que 04 cursistas responderam que “sim” os materiais estavam em acordo com a realidade do campo, 18 cursistas responderam que “sim” o material é bom e ajuda no desenvolvimento do ensino e 15 cursistas responderam que “sim” o material é bom, mas não está voltado para realidade do campo. Apenas 02 cursistas não responderam a essa questão. Conforme podemos observar no gráfico a seguir:

³⁷ Grupos marginalizados de uma sociedade, por suas diferenças em aspectos econômicos, sociais, culturais, ideológicos, físicos, religiosos, racial e de gênero.

Discurso dos cursistas sobre o material didático com que trabalham



Fonte: a autora - compilação dos dados da pesquisa

Analisamos por meio destas respostas a dificuldade dos profissionais em fazer certas inferências, ainda que seja sobre realidades tão próximas como são seus instrumentos de trabalho. Mesmo que os livros didáticos por vezes se contraponham a realidade do campo e mesmo que este fato possa ser reconhecido por cerca de 38% dos participantes de nossa pesquisa, ainda assim, estes profissionais os consideram bons e isso se deve muito provavelmente ao fato de ser este, o único instrumento com que podem contar para realização de seu trabalho.

6.4.2 Estrutura do Programa

O programa de formação docente continuada – Escola da Terra/PE, materializado no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores (as) de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombola, traz enquanto principais características os princípios que fundamentam a Educação do Campo. Dentre esses princípios podemos destacar a pesquisa como princípio formativo; a construção do projeto político pedagógico das escolas do campo; Alternância

Pedagógica; e a organização curricular pautada na formação por áreas de conhecimento que integre saberes e promova articulação entre teoria e prática.

Considerando a fragilidade do modelo universal de sujeito, que despreza as diferenças, anula a existência do “outro” e iguala a todos (PETERS, 2000), a Educação do Campo rejeita fortemente esse modelo e evidencia sua fragilidade no trato com a multisseriação. A multissérie exige a necessidade de um trabalho conjunto e simultâneo com diferentes níveis de aprendizagem. Este entendimento nos leva a reconhecer que a especificidade de cada sujeito precisa ser reconhecida e considerada e o acesso a educação de qualidade garantida.

Então uma das coisas que a gente percebeu foi o seguinte: primeiro a gente discute em termos de série e a gente viu que a gente não pode dividir o aluno por série, mas por nível de aprendizagem, então quando a gente faz essa dimensão de atendimento, não por série, mas por nível de aprendizagem sem tornar o outro menos em sua capacidade intelectual, em sua capacidade cognitiva de aprendizagem, de participação, de diálogo, você produz muito mais. (PF₁ – Área Língua Portuguesa).

Nesta fala, a PF₁ desenvolve claramente seu entendimento em relação à multisseriação e sobre os princípios da Educação do Campo. A multissérie é uma realidade do campo brasileiro, com a qual a Educação do Campo busca desenvolver metodologias para atender os estudantes em diferentes idades, séries e níveis de aprendizado, mas que compõem as mesmas salas de aula. Compreender a necessidade do atendimento desses estudantes por nível de aprendizagem e não por suas séries - porque está na mesma série não significa está no mesmo nível de desenvolvimento do conhecimento -, além de respeitar as diferenças de cada estudante, seu tempo de aprendizado e desenvolvimento intelectual sem menosprezar sua capacidade cognitiva, apresenta um caminho bastante interessante para a construção de novas metodologias que favoreçam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nesta realidade educacional bastante específica. Para tanto a formação docente específica as diversas realidades que o campo apresenta constitui-se numa demanda necessária ao projeto educacional que o Movimento da Educação do Campo intenciona desenvolver.

De forma específica, o Programa Escola da Terra/PE intenciona responder a demanda da Educação do Campo no que tange a formação docente continuada dos professores das escolas multisseriadas do campo e quilombola no estado de Pernambuco, visando estratégias pra garantir o direito de acesso e permanência dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas e enfatizando a

autonomia das universidades em elaborar seus projetos político-pedagógicos de acordo com sua realidade local, como evidenciamos nas falas da coordenadora geral e da PF₁ do Programa Escola da terra/PE:

As nossas realidades são totalmente diferentes, a minha [pausa] a realidade de Pernambuco não é a realidade por exemplo do Pará, nem a de Minas Gerais, então é [pausa] aquele material prontinho e acabado, por exemplo, o Pará chama o Escola da Terra das águas e das florestas né, então [pausa] é [apusa] tem toda uma especificidade, então a gente é [pausa] sempre faz essa relação, você vai vê pelas ementas de cada área como nossa realidade, no material a gente seleciona e produz as atividades que são trabalhadas no tempo-comunidade e no tempo-universidade é a própria equipe quem seleciona materiais que já existem ou/e constroem sequências de atividades. (COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO).

As universidades elas têm autonomia para definir seu projeto e definir seu processo de formação, quando nós elaboramos o processo de formação ele se baseia nos diagnósticos que nós temos dos próprios municípios que nós temos da situação e da perspectiva dos professores, da necessidade dele de trabalho e nas experiências anteriores que se tem em relação a alguns programas da Educação do Campo, mesmo com a escola da terra, que esse já é a segunda edição. (PF1 – Área Língua Portuguesa).

Para efetivação deste trabalho, em garantia ao acesso e direito à permanência dos estudantes nas escolas, o Escola da Terra/PE pretende efetivar por meio de um constante diálogo, entre os saberes camponeses e o conhecimento formal dos saberes escolares, a ênfase na história de vida e de luta dos povos do campo desde uma realidade macro até realidade do estado de Pernambuco e a localidade onde vivem. Reafirmando o entendimento de que não existe apenas uma Educação do Campo e que por isso as territorialidades devem ser respeitadas em suas diferenças e esse respeito refletido na organização dos projetos político-pedagógicos do programa de formação.

O desenvolvimento do trabalho por meio da integração dos saberes é um elemento importante e fundamental para o programa de formação Escola da Terra/PE. A constituição de um trabalho que envolva a integração dos saberes como propõe a formação, exige de seus atores sociais conhecimentos que ultrapassam os limites estabelecidos nos currículos, organizados sob a égide disciplinar. Assim, integrarão esses saberes, juntamente com as áreas de conhecimento nos anos iniciais de ensino fundamental, estudos sobre os princípios e fundamentos da Educação do Campo; conceitos inerentes a questões da terra; a agricultura familiar; a agroecologia; e as políticas de educação para o campo. (Projeto Político Pedagógico – Escola da Terra/PE). Essa forma de organização pode ser percebida

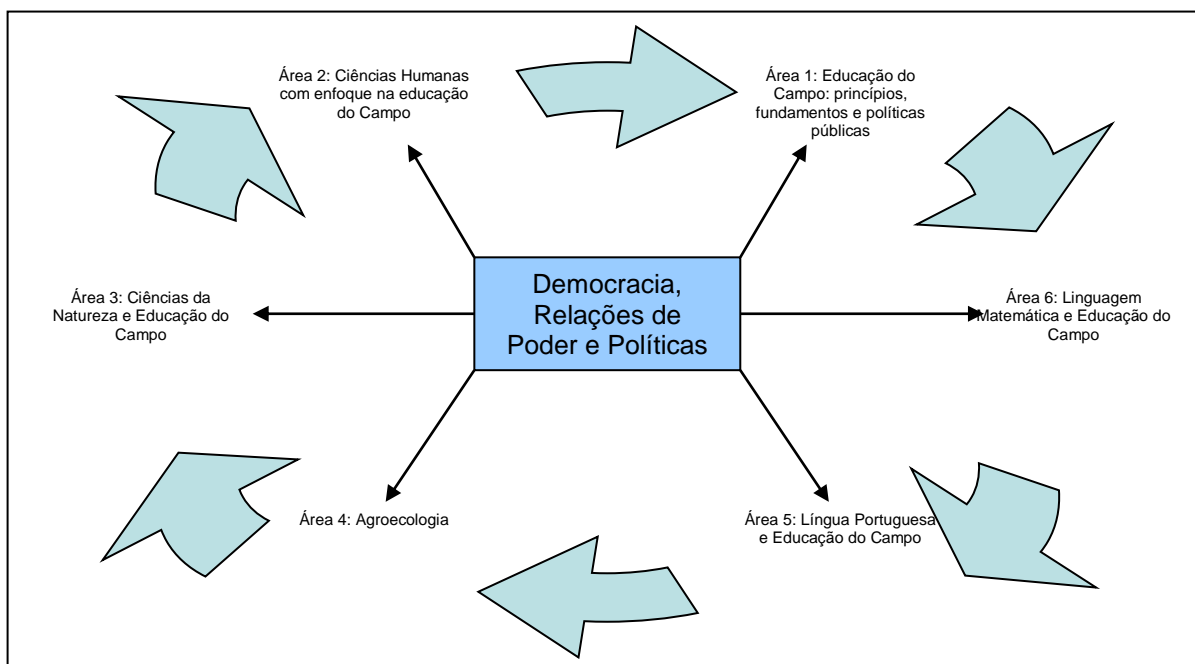
na fala da Coordenadora Geral do Programa e evidenciada com bastante clareza de funcionamento prático nas colocações da PF₃, como veremos:

A gente viu a importância de trabalhar as áreas de conhecimentos, acho que isso inclusive é uma luta de Pernambuco tá! [pausa] a gente vai trabalhar também a formação da matemática, da língua portuguesa, das ciências humanas, das ciências naturais sempre articuladas a Educação do Campo. Trabalhar a agroecologia né! [pausa] e a gente disse não, a gente vai trabalhar com uma coisa muito mais ampla e muito mais articulada com a Educação do Campo né, que é uma questão da terra que é a agroecologia. (COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA EM PERNAMBUCO)

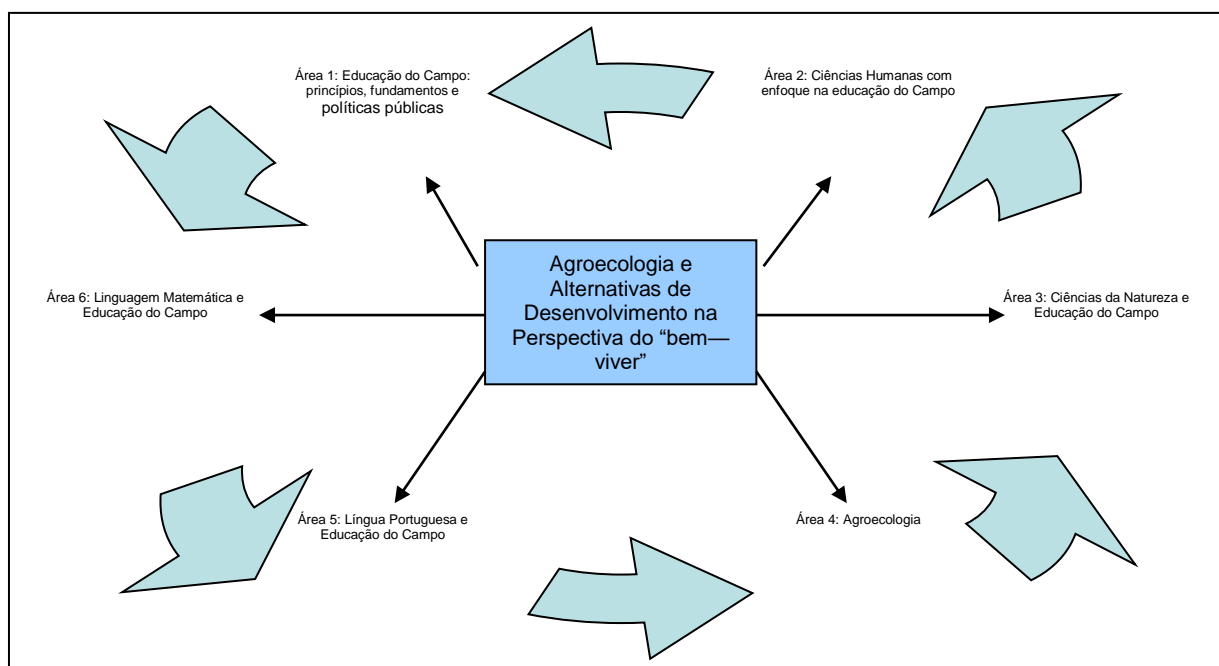
Fazer um planejamento integrado a partir das áreas de conhecimentos é trabalhar numa perspectiva transdisciplinar. Um planejamento em que um interfere e contribui no trabalho do outro, com materiais, com idéias, proposições e que a gente sabe o que o outro está trabalhando. E não somente isso. Em cada módulo que a gente trabalha tem um eixo que articula. [pausa] Os componentes curriculares eles estão integrados e eles é [pausa] estão articulados, eu [pausa] o que eu faço tem relação com o que todos os outros estão fazendo, todos os componentes estão integrados entende! O pessoal que é das humanas vai trabalhar na sua área fazendo uma referência da importância das ciências humanas, geografia, história e vai trabalhar alguns elementos práticos, vai trabalhar alguns conhecimentos históricos, mas vai trabalhar desde uma perspectiva político-pedagógica que integra no eixo que a gente está trabalhando nessa etapa. (PF₃ – Área Educação do Campo: princípios, fundamentos e políticas públicas).

Esse movimento em relação à estrutura do programa, desenvolvido por meio da articulação dos saberes entorno de um eixo que direcione os discursos, encontra-se presente nas falas de todos os formadores participantes das entrevistas. De acordo com suas colocações, o eixo que deverá permear o debate em todas as áreas de conhecimento é pensado e definido de forma coletiva nos encontros dos formadores do programa. Uma construção que se desenvolve conjuntamente, sendo pensada e socializada por todos os representantes das áreas de conhecimento. A partir dos esquemas a seguir, apresentaremos os eixos articuladores discutidos no segundo e no terceiro tempo-universidade da segunda edição da Escola da Terra/PE.

Eixo articulador do 2º tempo-universidade (2ª edição do programa)



Eixo Articulador do 3º tempo-universidade (2ª edição do programa)



Fonte: a autora

Este percurso formativo, organizado e vivenciado no tempo-universidade intenciona a construção de novos saberes no tempo-comunidade e exige um constante diálogo entre os dois momentos da formação. As atividades construídas nesses diferentes momentos formativos objetivam a compreensão, reflexão e intervenção na realidade dos sujeitos educativos.

Essa alternância formativa constitui-se primeiro no contato entre os saberes teórico-científicos articulados as experiências da realidade do campo. É na Alternância Pedagógica do processo formativo que os cursistas são orientados a realizar pesquisas, planejar de forma coletiva, elaborar materiais didático-pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de ensino-aprendizagem com base na realidade do campo e a pensar, construir e desenvolver seus projetos de intervenção social e pedagógica.

Essas ações intencionam a constituição de um professor com perfil de pesquisador que interage com sua sala de aula, mas também com a comunidade escolar e a comunidade local. É no tempo-comunidade que o cursista vivenciará o que é aprendido e apreendido, pensado e planejado no tempo-universidade, também é nesta etapa do processo formativo que os projetos de intervenção social e pedagógica são elaborados e desenvolvidos por meio do acompanhamento sistemático dos formadores e tutores responsáveis por esta orientação, conforme verificamos na fala da PF₆ *“num primeiro momento a gente vai pra acompanhar a construção do projeto de intervenção, num outro momento a gente faz a visita pra conhecer a realidade da escola”* e nas seguintes colocações que também evidenciam esse acompanhamento:

A gente orienta tanto na elaboração do projeto como também na execução do próprio projeto né! Aí a gente faz essa orientação, então o primeiro encontro que a gente tem nos municípios são com todos os professores, com o coordenador, com o tutor, pra saber como é que eles estão trabalhando, qual é a avaliação que ele tem do tempo-universidade, quais foram as dificuldades que eles tiveram no processo e o que é que eles esperam para o próximo, dentro do que foi discutido e como é que eles estão atuando em sala de aula com o que eles aprenderam e de que forma eles estão atuando, porque aí é uma discussão coletiva e o que coloca um professor já vai ajudando o outro nas experiências didáticas, também, que eles vão desenvolvendo. (PF₁ – Área Língua Portuguesa).

A gente vive o tempo-universidade, e entre um tempo-universidade e outro, a gente realiza os tempos-comunidade. A gente faz 8h de estudo com os professores e aí a gente tem lido textos de agroecologia, assistido vídeos, feito planejamentos, uma diversidade. [pausa]. Aí a gente vai trabalhando naquele sentido, mas sempre vai garantindo momentos de estudo e momento de orientação para elaboração do projeto de intervenção, então a cada encontro de 8h a gente também guarda um momento pra vê o que eles já fizeram no projeto, saber como ta sendo feita essa construção. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Ao analisarmos as colocações das PFs evidenciamos que o desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica é uma prática constitutiva do programa de formação e que responde a ação de trabalhar a pesquisa como princípio formativo para constituição de professores pesquisadores.

Estes projetos de intervenção são utilizados também como instrumento avaliativo da participação do cursista do Escola da Terra/PE, juntamente com 75% de sua frequência devidamente comprovada, para legitimar sua certificação.

Porém é importante ressaltar que a construção desses projetos de intervenção, ao apresentarem uma dimensão que ultrapassa o pedagógico, amplia seu campo de atendimento e incorpora dimensões que incidem no campo político e no campo social, como se refere a PF₃ ao dizer que *“esse projeto de intervenção ele não é apenas pedagógico, a gente estimula que ele seja de cunho político e pedagógico e ouvindo a comunidade”*, ampliando as relações entre a comunidade escolar e a comunidade local, agregando saberes historicamente construídos, fortalecendo a identidade dos sujeitos e reafirmando a cultura do território campesino.

Esses caminhos intencionam a realização de outra ação que é a construção do projeto político pedagógico nas escolas do campo, como um instrumento norteador das práticas desenvolvidas pela comunidade escolar em diálogo com a comunidade local, legitimando a articulação entre o conhecimento formal da escola e os saberes do campo, com bases firmadas nas concepções e princípios da Educação do Campo.

6.4.3 Avanços identificados por meio da análise do programa Escola da Terra/PE

A partir das análises do material coletado – através de entrevistas, questionários e observação do campo de pesquisa – identificamos avanços que o programa de formação docente continuada Escola da Terra/PE tem construído na melhoria das práticas pedagógicas e na constituição da identidade do educador do campo junto aos professores e tutores cursistas do programa.

A construção de um projeto de intervenção social e pedagógica é um ponto forte e que marca o programa de formação. Um trabalho pensado, desenvolvido e acompanhado com intenções de despertar no profissional, a pesquisa como um ponto positivo e de grandes contribuições ao fazer pedagógico, consegue contribuir para uma maior interação entre a escola e a comunidade local e ao ensino através da integração dos saberes, ao mesmo tempo que, tenta romper com uma formação

fechada e que prepara o professor apenas para aplicar aulas, tendo como seu principal instrumento o livro didático.

Os projetos de intervenção ao serem acompanhados, orientados, corrigidos, apontam uma preocupação em relação a sua forma, qualidade e autenticidade como coloca a PF₃ *“temos uma preocupação muito grande com a qualidade da participação, ou seja, quando eles escrevem um texto de meia página, de uma página, que seja eles”*. Isto indica responsabilidade com o processo de formação e com a construção do professor pesquisador que o programa intenciona através da pesquisa como um princípio educativo.

Os projetos de intervenção são desenvolvidos a partir de um consenso entre a comunidade e a escola, ou seja, existe um diálogo e que conseqüentemente gera uma interação entre esses dois espaços de construção de saberes, que enriquecem ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, vinculando a escola à realidade dos sujeitos do campo como apresentado nos princípios pedagógicos orientadores da Educação do Campo. De acordo com a PF₅ *“os projetos de intervenção, eles são livres. Os cursistas escolhem os temas dos projetos de intervenção daquilo que a comunidade tem como demanda, porque tudo é conversado”*. A comunidade precisa ser ouvida e há um estímulo para que isso ocorra. Por vezes este estímulo aparece presente nas falas tanto dos formadores como dos cursistas, indicando a necessidade de aproximar a comunidade da escola, para conhecer, reconhecer e valorizar os saberes, históricos, que ali se encontram. E é exatamente o tema que alguns projetos de intervenção trabalham - essa aproximação entre a escola e a comunidade -, por entender que esta relação ainda é distanciada.

A gente tá sugerindo, inclusive, que os moradores e estudantes participem também da apresentação do projeto e não seja só responsabilidade do professor [...] na verdade cada escola tem uma relação diferente com a comunidade, em alguns a gente já teve a oportunidade de participar de algumas atividades, outros ainda tão muito presos a escola como uma instituição fechada, mas é um processo mesmo em construção. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA).

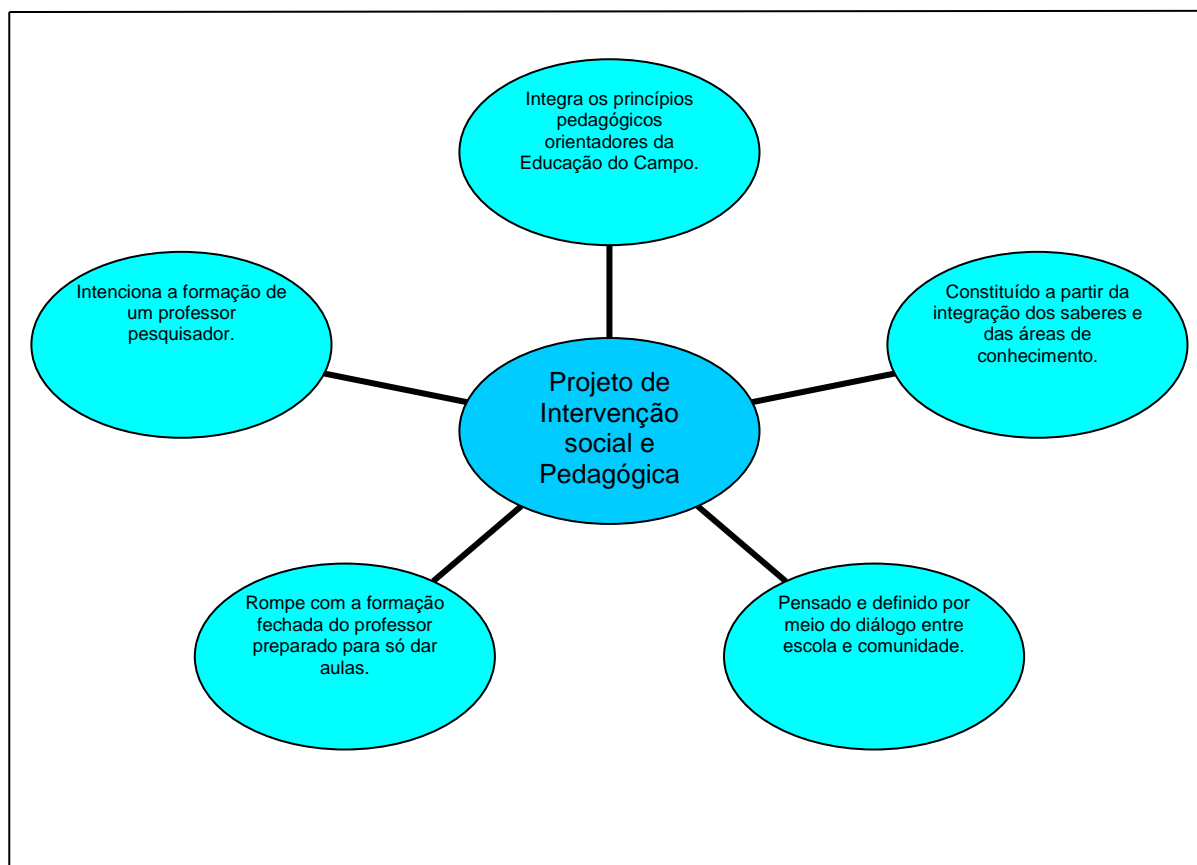
Dessa forma, uma das saídas encontradas foi a realização de reuniões nos tempos-comunidades, com as comunidades, com as associações, para que o problema de intervenção fosse discutido, decidido e definidas as formas de trabalhá-lo, conjuntamente. Uma organização coletiva, que divide responsabilidades, compartilha conhecimentos, fortalece a função social da escola dentro da comunidade, resgata e valoriza a cultura da comunidade, a próxima as famílias das

escolas e dos processos educativos, desconstroem silêncios e constroem novos sentidos ao entendimento da Educação do Campo e dos atores sociais sujeitos desse processo educativo.

Dentro desse processo, a realização do trabalho com o projeto de intervenção precisa envolver a interação entre os diversos saberes, tanto aqueles que emanam das comunidades – e que são construídos historicamente, constituindo a identidade cultural dos sujeitos -, integrando-se aos conhecimentos formais da escola, quanto às próprias áreas de conhecimento trabalhadas na escola precisam ser vivenciadas de forma integradas gerando aprendizado e construção de conhecimentos mais consistentes. *“Chamar os conteúdos escolares de forma integrada para o processo de ensino-aprendizagem é trabalhar dentro de outra lógica e tudo isso precisa ser muito experimentado para que se possa ter confiança”.* (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA).

Isso significa chamar as áreas de conhecimento para dialogar com os saberes dos estudantes, das famílias, das comunidades, entendendo que os tempos e espaços formativos não acontecem apenas na escola e que os saberes lá produzidos precisam encontrar relação prática com as questões do cotidiano e os problemas que este apresenta, bem como, as possibilidades em resolvê-los. *“Isso vem numa outra dimensão, outra concepção de educação. Que a educação ela não está restrita só a escolarização e a partir do muro da escola, então fechou o portão, acabou-se. Ela faz esse diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano.”* (PF₁ – área Língua Portuguesa). E esse entendimento para Educação do Campo é bastante importante. Apreender o conhecimento em relação ao próprio campo, a própria comunidade, conscientizar-se de que os conhecimentos escolares servem pra resolver ou ajudar resolver os problemas do cotidiano, tanto de ordens pedagógica, social ou política.

O esquema abaixo representa o projeto de intervenção social e pedagógica e sua integração com os princípios da educação do campo. A intenção é mostrar que ele consegue integrar elementos importantes a estrutura do curso, aos seus princípios orientadores e ao novo perfil de educador que a realidade educacional do campo tem exigido.



Fonte: a autora

Outro ponto bastante interessante e que é preciso chamar atenção de forma positiva quanto ao programa de formação é o sentimento de reconhecimento de si enquanto profissional, do local de trabalho e de sua relação como parte daquele lugar, daquela realidade, que é despertado nos cursistas por meio de sua participação no curso de formação docente Escola da Terra/PE.

Em muitos depoimentos – e isso pôde ser identificado durante o acompanhamento dos tempos-universidade -, professores relataram que não sabiam o que era Educação do Campo, embora já tivessem muitos anos de prática não havia esse reconhecimento, não entendiam as diferenças de concepções entre Educação Rural e educação do Campo, muitos foram alunos do campo, voltaram como professores, mas não entendiam essa diferença e só a partir da participação no curso começam a construir novos sentidos, como coloca a professora do Município de São Caetano cursista da 1ª edição do curso, *“tive a satisfação de está participando desse curso, ter tido uma transformação enquanto profissional, reconhecer a minha comunidade, reconhecer a minha terra e o campo, porque é lá*

onde eu leciono há 15 anos e eu não valorizava tanto essa terra como hoje, através do curso, eu valorizo”.

Embora seja comum na fala da maioria dos cursistas essa transformação na relação com o campo, essa nova identificação com seus ambientes de trabalho, com a cultura de seus alunos e com o reconhecer-se parte daquele meio, constituindo uma nova identidade de educador, e isso podemos perceber através de frases do tipo: *“antes eu me achava uma professora da escola do campo, hoje eu me sinto uma professora do campo”* ou *“nossa eu passei a ter uma outra visão da situação, eu já comecei a transformar as coisas aqui na escola, já mudei completamente meu ponto de vista”* foi possível identificar através de nossas análises que os próprios formadores ainda não encontram meios concretos de legitimar esse acontecimento em formas práticas, apesar de já reconhecerem, durante o acompanhamento do tempo-comunidade, a mudança de postura de alguns profissionais, mas como esse é um processo lento, grande parte dos discursos ainda se mantêm no campo da linguagem como coloca a Coordenadora pedagógica do programa,

No discurso eles já conseguem se apropriar dos elementos da Educação do Campo, dos princípios é [pausa] passam a discutir em sala de aula a questão da agroecologia, mas eles ainda ficam inseguros dentro da sala de aula, quando a gente vai pro acompanhamento pedagógico, eles em sala ainda estão muito vinculados ao livro didático.

É importante que esse discurso se faça também no campo da ação, que o discurso da Educação do Campo aconteça em seu sentido mais amplo, que ultrapasse o campo da fala e se torne ação concreta e este é um trabalho constante dos que lutam pela Educação do Campo, para que os professores, os estudantes, as escolas se apropriem de seus princípios como instrumento educativo e de transformação da realidade social e política dos territórios campestinos. O programa de formação tem plantado as primeiras sementes.

6.4.4 Dificuldades que o Programa Escola da Terra/PE enfrenta

O programa de formação docente continuada – Escola da Terra/PE tem apresentado significativos avanços conforme tratamos no tópico anterior, mas também aponta dificuldades, com as quais trabalharemos a partir de agora, no sentido de identificá-las e analisar suas possíveis causas. Por meio de nossas análises identificamos que o curso possui dois grandes limitadores em relação aos

objetivos que a Portaria nº 579 apresenta. No que tange à promoção da formação continuada dos professores, o tempo de duração do curso é uma dificuldade que aparece constantemente na fala principalmente dos formadores e conforme podemos constatar na fala da Coordenadora pedagógica do programa,

O tempo é muito reduzido, a gente diz: agora que a gente conseguiu estabelecer um vínculo com a comunidade, com os professores, com a escola, com os estudantes, aí agora tá encerrado. Então [pausa] o tempo é muito curto, eu penso que teria que ser nem um ano, eu defendo que deveria ser uns dois anos.

Identificamos por meio dessa fala a dificuldade em desenvolver um trabalho consistente junto aos cursistas e principalmente nos resultados que esse trabalho possa vir a produzir. Os formadores consideram o tempo-comunidade um ganho significativo para o programa de formação, pois além de trabalharem na universidade as questões mais teóricas, planejando atividades e discutindo temas referentes à realidade educativa, social e política relacionada à Educação do Campo é possível também ir até a comunidade, a escola, a sala de aula para acompanhar como o trabalho dos professores está sendo desenvolvido e se é perceptível mudanças nessas práticas.

Mas as falas das formadoras indicam que o tempo de acompanhamento e duração do próprio curso limita o alcance do programa de formação, *“ele tem um limite imenso que é o tempinho que a gente tem que é curtinho, bem curtinho, bem curtinho mesmo, é muito pouco tempo”* (PF₃). Mesmo acreditando no avanço dessa alternância de tempo que o programa se dispõe a trabalhar e na construção coletiva da produção do conhecimento – rompendo com a característica técnica que grande parte dos programas de formação apresentam, com materiais e metodologias prontas para serem aplicadas pelos professores -, identificamos que as formadoras entendem que o tempo dedicado ao acompanhamento do tempo-comunidade ainda não consegue lhes dar respostas suficientes de que uma nova perspectiva de trabalho pedagógico está sendo apreendida pelos professores, de que um trabalho escolar num contexto de diálogo com a comunidade está sendo realmente desenvolvido e as intervenções pedagógicas pensadas, planejadas e desenvolvidas dentro de perspectivas que envolvam também as dimensões sociais e políticas.

Alguns professores é [pausa] estão acostumados a um estrutura de curso em que eles vem mais pra receber a formação e trabalhar os conteúdos específicos, e quando a gente aponta a perspectiva que a gente trabalha, da intervenção sócio-político-pedagógica né, de trabalhar a escola num contexto de dialogo com a comunidade, então alguns sentem uma dificuldade, é porque não tem o hábito de

trabalhar nessa perspectiva e aí é toda uma construção né! (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA).

O fator tempo origina outra dificuldade também identificada em nossas análises, a descontinuidade que o programa apresenta. Este elemento aparece de forma muito clara na fala das duas coordenadoras do curso quando questionadas sobre os avanços observados a partir do curso de formação e se resultados positivos já podem ser identificados. Ambas tiveram respostas muito parecidas apontando a impossibilidade de se identificar esses resultados porque a cada edição do programa o público muda e todo o trabalho recomeça, ficando a continuidade do trabalho nas escolas a cargo do município e de sua equipe pedagógica de acompanhamento a Educação do Campo e da responsabilidade do professor.

É complicado assim apontar especificamente avanços porque são grupos diferentes, alguns municípios se mantiveram, mas aí são novos professores e aí a maioria são municípios novos então a gente percebe que depende muito mais de cada grupo, a importância do tutor também de dar continuidade aos estudos é [pausa]. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA EM PE).

É avanço a gente não pode ter de um pra outro, porque é outro grupo. A gente começa tudo de novo né, [pausa] então posso ver avanços com raras exceção de alguns tutores que continuaram e alguns municípios que tem 1 ou 2 professores, e eu reconheço isso no sistema que já tá como aprovado e aparece como cursista e eu penso que não passou de 3 [...] Eu não posso vê do ponto de vista pedagógico-docente porque o grupo é outro, é outro grupo [pausa] então a gente recomeça outro trabalho. (COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA EM PE).

Considerando que os formadores acreditam que o tempo do curso é insuficiente e não possibilita a identificação dos resultados práticos que o programa desenvolve e considerando a fala das duas coordenadoras em não ser possível perceber os resultados positivos que o curso possa apresentar, identificamos por meio da análise desses discursos, que o próprio programa de formação revela seus limites de implementação e resultados práticos do processo formativo que busca desenvolver, quando não consegue identificar os avanços nas práticas pedagógicas dos professores cursistas. Apesar da política de formação docente para educadores do campo estar materializada textualmente e implementada junto aos atores sociais, público alvo dessa política pública, seus resultados ainda se apresentam com grande dificuldade em se efetivarem, devido a fatores limitadores, dentre eles o próprio tempo do período formativo como apontam as formadoras do programa.

Outra dificuldade que o Programa enfrenta referente aos seus objetivos é o material didático a que se refere à Portaria nº 579, apontado em vários momentos de nossas entrevistas como desconhecido, não acessível a todas as escolas e com

livro didático que revela atividades contraditórias aos princípios da Educação do Campo, conforme discutimos em tópico anterior neste capítulo. Embora esse livro já tenha sido identificado pelas formadoras como não adequado aos princípios pedagógicos orientadores da Educação do Campo, esse material permanece nas escolas - ou pelo menos em algumas delas, já que nem todas receberam -, sendo utilizado pelos professores. A alternativa encontrada pelo curso de formação para diminuir esse descompasso, já que esse material não acrescenta a formação dos cursistas, é utilizá-lo no sentido da crítica às suas atividades, despertando nos professores um olhar analítico sobre seus instrumentos de trabalho.

Outra dificuldade exposta pela coordenadora do curso e que merece nossa atenção é a questão do financiamento do curso de formação docente continuada – Escola da Terra/PE. No momento de nossa entrevista que ocorreu no mês de maio, as bolsas de pagamento dos professores e formadores já estavam atrasadas desde o mês de fevereiro e ainda não havia perspectiva de quando seriam liberadas. Como os recursos de auxílio financeiros para o acompanhamento do programa de formação não eram liberados nas datas previstas e por vezes a universidade não possuía recurso disponível para cobrir esses custos, ocorria à utilização de recursos próprios por parte da equipe de acompanhamento, para que fossem ressarcidos posteriormente conforme informações da Coordenadora geral do programa.

O atraso das bolsas no pagamento dos professores, dos formadores é um grande problema [...], por exemplo, agora a gente tá com a bolsa atrasada desde fevereiro [risos] então, e agora com o desmonte da SECADI, sabe Jesus, a gente não sabe como vai ficar no FNDE [...] Então esse lado financeiro ele é um problema sério, mas que a gente tem enfrentado de uma maneira espetacular, a gente não tem parado e a gente não pretende que ele pare antes de terminar, porque a gente sabe que depois dessa edição ninguém sabe como vai ficar, então a gente sabe que os tempos são de trevas com esse governo golpista e não sabemos o que vai acontecer porque não é prioridade educação, a gente disso. (COORDENADORA GERAL DO PROGRAMA).

Nesse momento a Coordenadora se referia ao atual contexto político que o país atravessa com a chegada de “um governo ilegítimo a presidência” e que não considera as políticas afirmativas com prioridade. No dia anterior a nossa entrevista, em apenas uma “canetada” a SECADI foi praticamente desmontada com a demissão de 23 técnicos, por isso a incerteza da continuidade do Programa Escola da Terra em suas próximas edições e se as verbas em atraso continuariam a chegar para conclusão da edição em andamento. Nesse momento o clima era de resistência, lutar para que a 2ª edição fosse concluída e nem o programa fosse

extinto precocemente, dada sua importância a formação docente dos educadores do campo, no processo de construção de suas identidades educativas, social, ideológica e política.

6.4.5 Viés político do Programa

Os cursos de formação docente, que em sua maioria são ofertados pelas redes de ensino, carregam como característica um formato muito técnico, que apresentam materiais pré-definidos, metodologias prontas para serem aplicadas em sala de aula, como receitas que se fazem necessário apenas seguir instruções de funcionamento. Esse formato acaba de certa forma, habituando professores a esperarem das formações o antídoto para seus problemas, sem muita reflexão sobre o que recebem nesses processos formativos e sem entender porque dão tão pouco de si e de suas experiências. Isso evidencia que *“alguns professores é [pausa] estão acostumados a uma estrutura de curso, em que vêm mais para receber a formação e trabalhar os conteúdos específicos”* (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA).

O curso de aperfeiçoamento em Educação do Campo para professores(as) de escolas multisseriadas do campo e quilombola carrega muito forte em sua identidade, características de uma formação que não se desenvolve apenas no âmbito do pedagógico mas também no político. Essa característica e forma de condução do trabalho apresentam-se muito firme na fala das formadoras, sobretudo daquelas que possuem mais de 20 anos de experiência, inclusive com a educação popular como é o caso das PF₁, PF₂ e PF₃. Suas experiências apontam para um discurso que não desvincula os processos educativos dos processos políticos, assim o processo educativo é uma atividade onde os processos políticos estão imbricados, uma necessidade que não depende da essência de sujeitos ou objetos, mas que é uma necessidade contingente que depende das condições de existência. (LOPES E BORGES, 2015a).

Trabalhar o processo educacional por meio de um discurso que se alinhe com as dimensões do processo político exige do profissional uma maior capacidade de realizar leituras mais críticas das relações sociais e políticas que se estabelece na sociedade, isso implica uma maior disposição para o estudo, para a pesquisa,

para acolher processos educativos que se desenvolvem fora das paredes da escola, que vai até a comunidade, que interage com ela, aproveitando seus saberes para construção de outros novos saberes.

Mesmo acreditando na impossibilidade dos processos de formação docente em fixar identidades, devido à heterogeneidade e diferenças que habitam esse campo, não deixamos de acreditar na necessidade de desenvolver um trabalho educativo e que seja também político para que os princípios pedagógicos orientadores da Educação do Campo possam ser postos em prática. O que buscamos não é o caráter fechado dessa formação, tão pouco a construção de um perfil de professor universal ou determinado por conceitos previamente estabelecidos. Mas sim um professor que constitua sua identidade, valorize seu espaço profissional, se identifique como parte dele e se reconheça como ator social, juntamente com seus alunos e comunidade, capaz de refletir a realidade e agir sobre ela a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Nosso foco principal é que esse educador, essa educadora, ele vai se descobrindo enquanto uma liderança. Uma liderança que se articula, uma liderança que tem o poder de mobilizar, de difundir idéias sabe, de ajudar as pessoas a refletir suas realidades e levar conhecimentos sobre a lei, sobre a política, sobre a educação, então esse [pausa] intelectual orgânico né, segundo Gramisch o intelectual orgânico é aquele que mobiliza. Essa liderança que ele é, mas que não sabe que é, o nosso desafio é fazer ele perceber que é essa liderança e que esse trabalho se dá em dois movimentos: ele se dá no movimento interno que é o movimento da escola, mas ele se dá no movimento externo que é o movimento fora da escola. Que movimento é esse fora da escola? É o movimento da comunidade, de lidar com o poder público, dos locais com os sindicatos e assim ela vai é [pausa] se colocando, então eu acho que essa formação, essas formações tem uma contribuição nesse sentido, no sentido de ser um pro-vo-ca-dor né. (PF₃).

E é exatamente a possibilidade de alcance desses processos formativos, o de ser provocador, despertar curiosidades, possibilitar novos conhecimentos, plantar sementes. Porque seu resultado final nunca pode ser plenamente definido, uma vez que se estabelece dentro de um campo de valorização do que é provisório, precário e contingente. De forma que a identidade desse educador vai se constituindo em suas experiências, em suas práticas, em suas relações, que não acontecem apenas na escola, mas também fora dela, porque reconhece a existência de outros espaço/tempos de desenvolvimento do processo educativo. Esse movimento nos leva a apoiarmo-nos no registro teórico pós-fundacional que questiona universalismos, determinismos, objetivismos e essencialismos, valorizando

heterogeneidade, diferença e antagonismo. (LOPES e BORGES, 2015a). Conforme as referidas autoras,

Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão de cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro. (Idem, 2015a, p. 498).

O pensamento das autoras nos leva a entender que a impossibilidade da formação se estabelece no fato da imprevisibilidade de seus resultados. Sua implementação pode tomar caminhos diferentes do que foi pensado e planejado, seu caráter aberto possibilita discursos políticos de sentidos modificados e tudo sempre pode ser outro, como dizem as autoras, num movimento constante e que pode inclusive levar qualquer política ao fracasso. Mas, ainda assim, apesar dessa impossibilidade, há uma necessidade de acontecimento que torna esse projeto de formação válido, sua constituição como um espaço produtor de conhecimento, de leitura do espaço social e produtor de crítica, produzindo outras formas de pensar esse espaço social por meio de um projeto que pode ser questionador e revolucionário, sem atrelar-se a fixação de sentidos.

O que o curso de formação intenciona vai além dos processos pedagógicos da sala de aula. Existe um chamado de consciência crítica para os professores e estudantes, que embora seja um processo que se desenvolve de forma lenta, busca uma prática pedagógica que ultrapassa a sala de aula e os conteúdos que nela são trabalhados, mas que levem esses conhecimentos que ali são produzidos para a vida, para resolução de seus problemas cotidianos. O curso de formação busca articular discursos que cheguem à sala de aula, a escola, a comunidade por meio de uma nova maneira de ver o campo e de se identificar com esse meio, mas também deseja chegar além, na gestão pública do município, e em sua formulação e fortalecimento da política para Educação do Campo. Por isso a formação docente Escola da Terra/PE trabalha de forma integrada às áreas de conhecimento, os princípios e fundamentos da Educação do Campo, as políticas públicas de Educação para o Campo e questões relacionadas à terra, a agricultura familiar e a agroecologia.

Eu trabalho o espaço rural e o espaço urbano, o campo e a cidade não apenas como relação da história e da geografia. Mas eu trabalho com uma relação política também. A relação da consciência crítica que esses estudantes, que

esses formadores precisam ter. Ver sua prática pedagógica não só na perspectiva do conteúdo, mas também na sua influência para a vida (PF₂).

De acordo com a fala da formadora, em termos de funcionalidade, não há sentido numa formação em que o professor estuda, pesquisa, discute, constrói conhecimentos, articula discursos, desenvolve outras formas de ler e entender o mundo, sem que esses novos conhecimentos saiam das salas de aula, das escolas e se transformem em ação, em prática. É importante que a estrutura da Educação do Campo no município seja pensada, que as políticas de Educação do Campo, no município, sejam postas em prática, que se criem equipes pedagógicas com conhecimento específico em Educação do Campo para o acompanhamento das escolas, das turmas, dos professores e para dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos no programa de formação, que mesmo limitado pelo fator tempo e por sua característica de programa que tem começo e fim, é um provocador de novas identidades, de novas formas de leitura, de reflexão e de compreensão de mundo e das relações sociais, conforme identificamos na fala da professora do município de Afogados da Ingazeira, participante da 2ª edição do programa,

Não vou ser hipócrita e dizer que eu sempre estive engajada com a comunidade. Agora é que estou me envolvendo, pois o meu município está formando um comitê que tem por objetivo planejar políticas públicas voltadas para o homem do campo e a partir do Programa Escola da Terra estou começando a refletir junto com a comunidade possibilidades de melhorias para a comunidade, digo, a população que lá vivem.

Essa fala simboliza uma mudança de postura da professora e uma ação discursiva iniciando sua atuação prática. É a formação docente e a prática educativa ultrapassando os muros da escola e tomando maiores proporções enquanto processo formativo, indo até a comunidade, mobilizando, refletindo, lutando, buscando melhorias. Um compromisso firmado por decisões definidas no contexto e que constrói/muda a história, com possibilidades abertas para constituição de novos sentidos, novos discursos, novas ações.

O Programa de formação docente Escola da Terra/PE apresenta em seu viés político, como característica da formação, três dimensões que são parte integrante do processo formativo e que tem origem na perspectiva da Educação Popular, são as dimensões políticas, pedagógicas e educativas. Essa característica e dinâmica que o programa assume com a realização de um trabalho que abrange essas três dimensões se expressa de forma clara na fala da PF₁ conforme veremos,

Política no sentido de você refletir quem sou eu enquanto ser? Onde eu estou inserido? Que sociedade é essa? E o que é que eu quero transformar nessa sociedade como sujeito protagonista dessas ações.

Pedagógico porque você está numa ação de escolarização, de certificação, então você [pausa] a gente tem até falado das nossas matrizes curriculares que estão ali né! Com conteúdos específicos, mas que conteúdos específicos são esses que nós podemos trabalhar como estudantes, mas sem esquecer os diversos saberes que ele tem, então aí é o processo próprio de certificação.

Educativo porque ele é um processo de práticas, ele é um processo muito mais amplo do que propriamente um processo de escolarização que ultrapassa as paredes da sala de aula. É por isso que ele tem o tempo-escola, o tempo-universidade e tempo-comunidade, por isso que tem a relação interna dentro da escola, mas tem a relação externa que é você sair de dentro da escola, que é você fazer sua pesquisa, fazer um levantamento com os pais. (PF₁).

Política no sentido de questionar a sociedade, entender quem somos e onde nos inserimos nessas relações de poder, tornando-se protagonistas das ações. Pedagógico porque se trata de um processo formal, que certifica, legitima, que lida com conteúdos específicos e constituição de saberes formais sem desconsiderar os saberes históricos que os estudantes e comunidade somam a esse processo. Educativo no sentido da prática, que vai além do formal, do que legitima, que rompe as paredes da sala de aula, da escola, e chega a comunidade, integra saberes, reflete sobre esses saberes, pesquisa e constitui novos sentidos a realidade.

O perfil de formação pedagógica e política que o Programa Escola da Terra/PE imprime, lhe distancia das características que as formações docentes desenvolvidas pelos sistemas de ensino apresentam. As Secretarias de Educação, dificilmente trabalhariam com seus profissionais uma formação no perfil do Programa Escola da Terra, o qual consegue desenvolver de forma muito autônoma seu trabalho de pensar a educação e a Educação do Campo, sem esconder sua identidade política, sua identificação com os trabalhadores organizados e com os movimentos sociais, levando os professores a se identificarem como educadores, mas também como trabalhadores, como atores sociais, como sujeitos-autores de sua história e dos processos políticos que atravessam e influenciam essa sua constituição. Um processo conjunto e integrativo, que pensa, discute, planeja e desenvolve as atividades de forma coletiva, valorizando desde o espaço local e os saberes que ele produz, até sua inserção dentro de um espaço macro das relações sociais, colocando para esses sujeitos a tarefa de refletir as relações sócio-políticas que atravessam o país e em que local dessa realidade os atores sociais que constituem a Educação do Campo estão inseridos. Entendendo que “a educação é um dos espaços sociais pensados para a realização dessa crítica e talvez um dos

principais espaços pensados para formar esse sujeito emancipado, autônomo, racional e político”. (LOPES e BORGES, 2015a, p. 501).

7 CONSIDERAÇÕES

*“Talvez eu não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito.
Não sou o que deveria ser,
mas Graças a Deus, não sou o que era antes.”*

Marthin Luther KING

Adentrar a Educação do Campo, identificar suas demandas, os princípios que orientam esse movimento e os atores sociais que materializam essa realidade, torna-se um desafio ainda maior quando escolhemos trilhar esse caminho por meio da análise das políticas públicas que normatizam essa realidade educacional. Nossa intenção tem sido a de analisar essas políticas, sobretudo e principalmente, as que legitimam a formação docente dos educadores do campo no Brasil, especialmente em Pernambuco. Para tanto, direcionamos a realização desse trabalho junto aos cursistas, formadores e coordenação do Programa Escola da Terra/PE, examinando a partir da constituição histórica do Movimento da Educação do Campo, as articulações discursivas que se desenvolvem nas arenas de disputa, para o atendimento de demandas que busquem uma identificação educativa, política, cultural e ideológica dos atores sociais que compõem os coletivos que materializam o movimento.

Para concretizar esse trabalho, fez-se necessário aprofundar nossos conhecimentos em relação às políticas de Educação do Campo, no sentido mesmo de estudar e analisar a legislação e buscar na história, que tem gradativamente constituído esse movimento, sentidos que nos permitam a compreensão de questões como “por quê? Em que momento? E quais questões levantadas pelos movimentos sociais que lutam por Educação do Campo tornaram-se parte das agendas políticas. Algumas respostas, mesmo que trabalhadas no campo da parcialidade e provisoriedade, têm sido por nós discutidas ao longo trabalho.

A partir do entendimento dos movimentos sociais do campo em relação à educação como um direito, e que tem sido negligenciada pelo poder público, essa demanda foi assumida como uma das principais bandeiras de luta, por conseguir articular através de um discurso unificador as demandas particularistas dos coletivos

que compõem o movimento, e por entender que o direito a educação demanda a consciência por outros direitos, transformando-se em via de acesso a Reforma Agrária e apontando outras demandas que os coletivos apresentam, evidenciando a fluidez das relações do espaço social. Por isso assumimos a responsabilidade de discutir a Educação do Campo dentro da categoria de significativo vazio.

Fundamentar nossa pesquisa na perspectiva pós-estruturalista, por meio da abordagem analítica da Teoria do Discurso, nos conduz a compreender e analisar as políticas como constituídas de discursos (GOMES, 2011), com sentidos e significados que se hegemonizam (MENDONÇA, 2007). Sendo o discurso categoria central na Teoria do Discurso e fundamental para análise de políticas, fizemos uso desta categoria para identificar por meio dos atores sociais que vivenciam o curso de formação Escola da Terra/PE como essa política de formação docente está sendo implementada e os sentidos que tem produzido a esses atores sociais em relação a suas identidades como educadores, suas práticas pedagógicas, suas identificações com o local de trabalho – o campo -, e as novas leituras das relações nos espaços sociais que o viés político identificado no programa lhes provoca.

Para tanto, ao tomarmos como desafio encontrar resposta a questão de como *A política pública de formação docente implementada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE, consegue ser desenvolvida de forma prática, conforme versa a base legal que a normatiza, sendo possível perceber a partir dos atores sociais que a materializa, resultados positivos ou não em suas práticas educativas?* Mantemo-nos em estado consciente de que tais resultados são sempre provisórios diante da dinamicidade dos espaços sociais, que não fixam sentidos de forma determinante, pois reconhece a impossibilidade de fechamento da sociedade, possibilitando assim, a constituição de outras hegemonias.

Tal questão nos apresentou objetivos que serviram de norte ao que intencionávamos identificar. De forma mais geral nosso desafio foi analisar a política pública de formação docente implementada no Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas - Programa Escola da Terra/PE, no Centro Acadêmico do Agreste –

UFPE, sobre o qual nos debruçamos em estudos, acompanhamento, coleta de dados e análises. Porém, até chegar ao programa, entendemos a necessidade de estudar, analisar e discutir questões mais específicas para Educação do Campo, sob as quais está envolvida sua constituição e que contemplam não apenas sua histórica, mas também entendimentos sobre política, poder político, Estado, Movimentos sociais e Democracia.

Para tanto, se fez necessário examinar a partir da constituição histórica do Movimento da Educação do Campo, as articulações discursivas que se desenvolvem nas arenas de disputa, para o atendimento de demandas que busquem uma identificação educativa, política, cultural e ideológica dos atores sociais que compõem os coletivos que materializam o movimento. Para contemplar tal objetivo específico utilizamos como estratégia discutir e analisar a dimensão política sob a qual as sociedades, principalmente modernas e autodenominadas democráticas estão fundamentadas e o poder político como parte dessa dimensão, tendo a instituição - Estado como representante legal em exercê-lo (Bobbio, 2007; Bruno, 2009; Stoppino, 2007).

Nesse sentido, o Estado foi discutido levando em consideração suas faces e modificações de acordo com seu momento histórico. Em meio a esse contexto discutimos questões acerca dos movimentos sociais, suas relações com o Estado, bem como suas transformações e atribuição de novos sentidos ao entendimento de novos movimentos sociais, quando esses passam a somar lutas mais amplas e diversificadas que não conseguem mais fazer parte do conceito essencialista de “classe”.

Para atender a essa diversidade e conjunto de diferenças que o mundo globalizado apresenta, o próprio conceito de democracia precisou ser revisado. Nesse momento chamamos a discussão o conceito de democracia radical defendido por Laclau e Mouffe (2015), onde os autores colocam como imprescindível a esse exercício o entendimento da sociedade como um organismo aberto, vivo, em constante movimento e modificação, sempre se constituindo e dando origem a novas articulações discursivas, novas demandas, novas cadeias de equivalências, outros significantes vazios, outras hegemonias. Dentro desse conceito, o entendimento, conhecimento, reconhecimento e valorização das diferenças e

antagonismos são bastante enfatizados porque são entendidos como constituidores das relações sociais na sociedade (MOUFFE, 2003).

Ao discutirmos a constituição histórica da Educação do Campo, relacionamos sua trajetória, a partir de marcos históricos que lhes deram visibilidade no cenário nacional, ganhando força, agregando demandas e somando lutas de coletivos diferentes, que apesar das especificidades alinharam os discursos, lutando por uma demanda que os represente – a Educação do Campo. Essas análises foram desenvolvidas mantendo as relações necessárias, que a constituição do movimento apresenta com a política, o Estado, os movimentos sociais que são à base de sua origem e com os princípios da democracia radical. Colocando em prática nosso desafio de discutir e analisar o Movimento da Educação do Campo a luz da Teoria do Discurso na Perspectiva de Laclau e Mouffe (2015).

Nossos estudos nos conduziram a analisar documentos que normatizam a Educação do Campo no Brasil, para identificar se o que consta na base legal desses documentos pode ser observado em sua efetivação prática. Para tanto, trabalhamos com as seguintes normativas, relacionando-as com a realidade atual que a Educação do Campo enfrenta: Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 de 01 de fevereiro de 2006; Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010; Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013; Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013; nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE.

Dentre esses documentos, discutimos com maior afinco a Portaria que institui o Programa Escola da Terra, para identificar se em sua efetivação prática o programa responde fidedignamente ao que consta em sua estrutura textual. Para este momento utilizamos todos os resultados que a pesquisa de campo ofereceu, desde nossas observações, até nossos instrumentos de coleta de dados, com a intenção de identificar por meio do discurso dos atores sociais que participam do Programa Escola da Terra/PE se sua institucionalização contribuiu para melhoria de suas práticas educacionais e para o atendimento as demandas da Educação do Campo.

Quando iniciamos nosso percurso, pesquisando, analisando e discutindo com outras produções o tema em questão, buscamos constituir um eixo em nosso

trabalho, lançando mão da tradução que conseguimos articular por meio do que concebemos por Educação do Campo.

É considerando que os objetos podem ser vistos de várias formas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, que acreditamos constituir as formações discursivas sobre algo, mas sem necessariamente questionar sua existência, pode os que estão a sua volta – ao analisá-lo -, perceber sua mais completa diversidade, conforme trazemos na epígrafe do capítulo 1. Entendendo a Educação do Campo sob essa óptica, nossos diálogos com outras produções não apenas enriqueceram nosso trabalho, como nos levou a compreender nosso diferencial enquanto pesquisa e o valor que nossos estudos atribuem ao mundo acadêmico e a sociedade, pois mesmo que a Educação do Campo apareça hoje como um campo de pesquisa que vem gradativamente crescendo, algumas categorias ainda são pouco exploradas como é o caso da formação docente para educadores do campo.

Mesmo que nossa pesquisa apresente semelhanças em relação aos trabalhos com os quais dialogamos, nosso diferencial se destaca quando nos desafiamos a discutir a Educação do Campo a partir da Teoria do Discurso, analisando-a enquanto significante vazio, por entender que não há uma “única” Educação do Campo e quando nos dispomos a analisar a política pública educacional para o campo, a partir dos documentos legais que a normatiza, para identificar se essas normativas contemplam o caráter diverso que o campo apresenta.

O desenho de nosso percurso metodológico foi nos conduzindo pelo caminho de olhar, pensar e analisar o Movimento da Educação do Campo por uma óptica ainda pouco experimentada. Como traz a epígrafe do capítulo 2, a tarefa principal não é encontrar dentro desse objeto de estudo o que outros pesquisadores ainda não viram ou descobriram, mas sim, conseguir pensar de forma diferente, mesmo sobre coisas já vistas, pensadas ou discutidas.

Por isso, nosso desafio em analisar a Educação do Campo como um significante vazio e desprendê-la do modelo de entendimento com o qual é mais freqüentemente observada, localizando-a dentro de uma representação estrutural desenvolvida por forças produtivas e que toma a esfera econômica como última

instância de análise. Como bem discutimos no capítulo 3, a diversidade, as diferenças e os antagonismos que integram, hoje, os novos movimentos sociais não são mais suficientes de serem explicados apenas pelo essencialismo da estrutura econômica. Por tanto, nossa intenção foi exatamente entender essa heterogeneidade para realizar uma leitura analítica mais radical.

Entender a Educação do Campo como um significante vazio é entender que para constituição de uma identidade popular mais ampla é necessário condensá-la em torno de um significante. Esse movimento se desenvolve por meio da construção de cadeias de equivalência, as quais se estabelecem a partir do momento que os discursos dos sujeitos e coletivos conseguem se articular. Esses atores sociais, mesmo perpassados por diferentes posições de sujeito, tendo em vista suas demandas particularistas, conseguem se articular em torno de um objetivo comum, pois nesse momento suas diferenças são suspensas e um discurso articulador se estabelece no espaço social (LACLAU, 2013).

Quando colocamos a Educação do Campo na condição de significante vazio não significa exauri-la de seus sentidos, tão pouco esse vazio representa uma ausência ou inexistência de significados, mas, sim, a existência de uma carga tão extensiva de diferenças, significados e particularismos que é preciso esvaziar-se deles para que uma demanda consiga transcender seu caráter particularista e passe a representar o interesse coletivo (Idem, 2013), tornando-se um significante vazio como é o caso da Educação do Campo, que se apresenta como uma força constituída a partir das formações discursivas dos povos que constituem o campo e que se encontram instituídos no Decreto nº 7.352/2010. Esses atores sociais representam diferentes coletivos com características próprias, culturas, histórias de vida e modos de produção e sobrevivência também diferentes.

A Educação do Campo emerge e vem se constituindo historicamente dentro dos movimentos sociais do campo que lutam por Reforma Agrária, apresentando-se inicialmente como uma demanda funcional a seu principal objetivo “o acesso a terra”, mas que alcançou proporções maiores que seu particularismo e conseguiu agregar coletivos, articular demandas e constituindo um objeto político de luta – educação diferenciada -, fortalecendo sua luta e adentrando as instituições para que assumam também essa responsabilidade. Esse processo se desenvolve por meio

das articulações discursivas que dão origem as cadeias de equivalência, gerando pontos nodais, os quais elevam a Educação do Campo a assumir a condição de significante vazio. Esse percurso possibilitou a constituição de um novo discurso hegemônico portador de um novo pensamento educativo à população campesina, distante das concepções da Educação Rural.

Nossas análises nos conduziram a identificar a Educação do Campo não apenas como significante vazio, mas também como significante flutuante. Como significante vazio, conforme já explicamos, a Educação do Campo assume o lugar vazio do espaço social, à medida que passa a representar o universal dentro de um determinado contexto histórico, pois, embora haja particularismos que diferencie suas lutas e reivindicações, percebemos a possibilidade de se estabelecer certo nível de homogeneidade nas equivalências, mesmo considerando as fissuras e impossibilidades de fechamento, porque esses efeitos são sempre contingentes, parciais, provisórios e precários (LACLAU e MOUFFE, 2015; LACLAU, 2013).

Como significante flutuante, a Educação do Campo se coloca no sentido de que existem posições diferenciais que não conseguem ser discursivamente articuladas, nesse contexto as fronteiras estabelecidas entre as cadeias de equivalência e diferença não conseguem se fixar e as disputas de sentidos nas fronteiras antagônicas continuam ocorrendo sem encontrar elos que possibilitem a constituição de pontos nodais (LACLAU e MOUFFE, 2015; LACLAU, 2013), como é o caso das diferentes concepções de educação para os povos do campo que emanam dos movimentos sociais e do Estado neoliberal guiado pelas diretrizes do capitalismo e do mercado. Por isso, seus antagonismos ainda não encontram pontos de convergência, mesmo que momentaneamente, e a possibilidade de uma educação, ofertada pelo Estado, e que contemple as concepções da Educação do Campo, ainda exige constante disputa no campo das lutas sociais.

Por fim, ao trabalharmos especificamente com as políticas públicas para Educação do Campo e o Programa Escola da Terra/PE cuidamos de tentar responder nossa questão inicial. Para tanto, analisamos a legislação (Decretos, Resoluções, Portarias) e acompanhamos o programa de formação, para também analisar suas características e desenvolvimento, além de nos aproximarmos dos atores sociais que fazem essa política acontecer. E assim, identificarmos por meio

de seus discursos, os sentidos que atribuem ao Programa Escola da Terra, quanto a sua validade frente aos avanços, as melhorias, a valorização das práticas pedagógicas, dos sujeitos e contextos e se o programa contribui para o avanço do projeto educacional que o Movimento da Educação do Campo representa.

Uma política pública que leve em consideração as demandas dos povos do campo, precisa tomar como ponto de partida seus diferentes sujeitos, contextos, culturas e valores, além de buscar entender suas diferentes maneiras de se relacionar com a terra, com o meio ambiente e com o trabalho, pois como a Educação do Campo é constituída por diferentes coletivos, também não há possibilidade de existir apenas uma Educação do Campo, porque esses atores sociais carregam em suas histórias, vivências e experiências diferentes, assim como, atribuem a sua realidade concepções de educação que também são diferentes.

Mas, apesar de somadas pouco mais de duas décadas é possível identificar que as políticas de educação para o campo brasileiro ainda são insuficientes e algumas mal definidas, o que marca alguns avanços e alguns retrocessos. A produção textual das políticas indica caminhos muito gerais e com isso acabam atribuindo especificidades ao todo, sem considerar as diferenças de realidade que compõe cada coletivo. A Educação do Campo, a escola do campo, precisa ter seu trabalho organizado de forma a valorizar o território campestre, para reconhecer identidades, histórias, culturas que ali se constituem, e esse reconhecimento entendido como um direito que considera quem é o sujeito dessa educação em todas as suas especificidades e que esteja legitimada nas políticas.

Embora esse reconhecimento das diferenças e a necessidade de respeitá-las no processo educativo estejam sinalizados na Resolução CNE/CEB 01 de 03/04/2002 e no Decreto nº 7352/2010, esta é uma realidade difícil de ser observada na prática, uma vez que, a grande maioria das escolas não possui Projeto Político Pedagógico formulado, nem equipes pedagógicas com formação específica para estruturar propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e orientem a organização do ensino nas escolas do campo, bem como, a realização de um acompanhamento efetivo junto às salas de aula, as escolas e aos professores, além do crescente número de fechamento de escolas nas áreas rurais.

Nesse sentido, podemos observar no Programa Escola da Terra/PE, um avanço estrutural frente ao reconhecimento e valorização das diferenças que caracterizam os coletivos que constituem o Movimento da Educação do Campo. Tomando por base o entendimento de que existem diferentes Educações do Campo, o programa ao ser desenvolvido em diferentes estados, envolvendo-se com diferentes realidades, possui autonomia de formular Projetos Políticos Pedagógicos e desenvolver atividades e programa de trabalho de acordo com a realidade dos atores sociais que são sujeitos desse processo de formação, conforme evidenciamos no capítulo 6, por meio das falas da Coordenadora e da PF1 do Programa Escola da Terra.

Outro ponto positivo identificado na estrutura do programa é a proposta metodológica com bases na pedagogia da alternância. Ao ser desenvolvido em dois momentos distintos, mas interligados, distribuídos em 90h de tempo-universidade e 90h de tempo-comunidade, intercalando-se durante o tempo de duração do curso, torna-se possível aos formadores acompanhar junto aos cursistas a aplicação prática do que é aprendido, apreendido e desenvolvido na formação, mesmo que esse tempo não seja suficiente para um acompanhamento mais sistemático e para identificação dos resultados desse trabalho.

Essa realidade pôde ser identificada tanto na observação e acompanhamento do programa, quanto nos discursos dos atores sociais que dele participam e que reconhecem tanto no tempo-universidade como no tempo-comunidade momentos formativos importantes ao processo educativo e formativo dos docentes. A pedagogia da alternância apresenta-se como excelente alternativa para Educação do Campo porque consegue estabelecer uma melhor relação entre família, comunidade e escola como agentes do processo educativo (Parecer Nº 01 de 01 de fevereiro de 2006), ultrapassando as paredes da escola, chegando à comunidade e assumindo opção de ser, além de pedagógica, também política.

Por isso, o currículo pensado na educação do Campo precisa ser constituído de forma estratégica a estabelecer vínculos entre teoria e prática, entre conhecimento científico e saberes populares, que permitam a produção de novos saberes e sua sistematização para aplicação prática nas questões do dia a dia que o espaço social apresenta.

É imprescindível ao projeto de uma Educação do Campo com qualidade, um currículo que valorize o campo, que busque responder às demandas educacionais que essa realidade apresenta, que reconheça a escola, a comunidade, os estudantes, seus familiares como produtores de conhecimento e busque estabelecer um diálogo entre esses saberes e os conhecimentos científicos, formais e históricos, vivenciados nas escolas, compreendendo que, assim como a escola, o trabalho, a família, a comunidade, o movimento social, também são espaços de aprendizagem e produtores de conhecimento. Por isso, nossa aposta num currículo que não fixe sentidos nem padronize conhecimentos (LOPES, 2015b), mas, sim, acolha a diversidade cultural, reconheça e valorize as diferenças e os saberes construídos no processo histórico de lutas que gradativamente constitui a identidade dos sujeitos.

O curso de formação docente Escola da Terra/PE trabalha diretamente com uma realidade constante a Educação do Campo, a multissérie. As diferenças que permeiam esses perfis de turmas (o qual agrega estudantes de diferentes séries, diferentes idades e diferentes níveis de conhecimento na mesma série), responsabiliza os cursos de formação docente para educadores do campo, pensar estratégias de ensino-aprendizagem que contemplem essas diferenças e eleve os níveis de conhecimento desses estudantes.

Assim, uma forma encontrada foi não mais dividir os estudantes por série e sim por níveis de conhecimento, entendendo que os estudantes podem estar na mesma série, mas apresentar níveis de aprendizagens diferentes, e dessa forma proporcionar a realização de um trabalho mais consistente e produtivo, respeitando as diferenças de cada estudante, seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual sem tornar inferior a capacidade cognitiva de nenhum deles.

Também podemos identificar como pontos fortes do programa, o trabalho com a integração dos saberes e a construção dos projetos de intervenção social e pedagógica. A realização de um trabalho baseado na integração dos saberes chama as áreas de conhecimento para dialogar com os saberes dos estudantes, das famílias e da comunidade. As áreas de conhecimento também precisam dialogar entre si. Desta forma, o programa de formação estrutura as atividades desenvolvidas no tempo-universidade por meio de um eixo articulador que interliga os saberes e direcionam os discursos. Esse perfil formativo integra a construção do projeto de

intervenção social e pedagógica e intenciona a constituição de um professor pesquisador.

Despertar no professor, a pesquisa como contribuição ao fazer pedagógico, agrega valor ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, por meio de um melhor envolvimento entre escola e comunidade, gerando maior interação entre esses espaços formativos de construção de saberes.

Durante nossa vivência e acompanhamento do curso de formação e os instrumentos de coleta de dados que utilizamos nos possibilitou varias respostas com as quais podemos atribuir ao Programa Escola da Terra/PE pontos positivos e negativos, dificuldades e avanços, adquirindo elementos suficientes aos resultados de nossa pesquisa, mesmo que as respostas a que chegamos possam apresentar caráter parcial e provisório.

Como alguns dos grandes entraves que o curso de formação docente apresenta podemos destacar o expressivo número de professores com vínculo instável em suas redes de ensino, esse fator dificulta a realização de um trabalho consistente e do retorno e desenvolvimento do que é aprendido e apreendido no curso de formação para as escolas e comunidades, uma vez que esses profissionais, por inúmeras possibilidades, podem facilmente deixar de fazer parte do quadro de professores. Outra questão bastante preocupante que identificamos é o alto número de cursistas que não informam seu grau de escolaridade e esse silêncio pode indicar receio ou constrangimento de revelar o grau de escolaridade que possui, podendo ser incompleto e não condizer com a formação necessária ao exercício profissional de professor.

Outra grande dificuldade que o programa enfrenta é a impossibilidade estrutural de atender a todos os municípios que desejam fazer parte do Programa Escola da Terra/PE e a resistência de alguns municípios em assumir como contrapartida a responsabilidade com alimentação, transporte e hospedagem dos cursistas. O contexto prático de uma política pública, por mais estruturada que possa estar textualmente, envolve questões de várias ordens que evidenciam suas fragilidades. E nestes casos podemos inferir o não reconhecimento da importância da Educação do Campo por parte de alguns gestores públicos e a possível rotatividade dos professores, uma vez que, a grande maioria possui vínculo

temporário com as prefeituras e os gestores não têm interesse em investir em quadros não permanentes.

O tempo de duração do curso de formação aparece nas falas, principalmente, das formadoras como um grande limitador do programa, pois o acompanhamento do tempo comunidade não consegue dar respostas consistentes de que uma nova perspectiva de trabalho está sendo apreendida e desenvolvida pelos professores, além de apontar para uma descontinuidade do programa, quando as próprias coordenadoras colocam a impossibilidade de se identificar resultados, porque a cada edição o público muda e todo trabalho recomeça. Assim, a continuidade do trabalho fica a cargo dos municípios e suas equipes pedagógicas de acompanhamento a Educação do Campo, quando estas existem. Por fim, apresentamos mais duas dificuldades enfrentadas pelo Programa Escola da Terra/PE, o material didático que consta na Portaria do programa, apontado em vários momentos das entrevistas como desconhecido, não acessível e com livro didático que revela atividades pedagógicas contrárias aos princípios orientadores da Educação do Campo e questões referentes ao financiamento do curso, apontados pela Coordenadora Geral em Pernambuco, como os atrasos nas bolsas para professores e formadores e os recursos de auxílio financeiro para o acompanhamento do programa de formação.

Nossas análises, fruto das discussões que desenvolvemos ao longo do trabalho, em relação ao Movimento da Educação do Campo e do Programa Escola da Terra como política pública de formação docente para educadores do campo, nos conduziu a identificar que o programa de formação docente – Escola da Terra/PE encontra grandes dificuldades para sua implementação. Ao ser implementado, essa política pública não consegue contemplar o que versa a base legal que a normatiza, pois os objetivos que a Portaria nº 579 apresenta não conseguem ser alcançados.

O objetivo de promover a formação continuada de professores para atender as necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e quilombola não consegue contemplar todos os municípios que desejam participar – do estado de Pernambuco, nosso campo de pesquisa –, nem todos os professores inscritos no SIMEC. Além do curto período de duração do programa que não possibilita um acompanhamento mais consistente dos formadores no tempo-comunidade e não

permite identificar os resultados práticos que esta política possa estar desenvolvendo nas escolas do campo, porque a cada edição o público muda e o trabalho recomeça, fazendo com que o próprio programa revele seus limites quando não consegue identificar os avanços nas práticas pedagógicas dos cursistas.

Somamos a esses fatores questões inerentes ao próprio programa, mas que contribuem para dificultar o alcance dos objetivos não só do programa de formação, mas dos próprios princípios orientadores da Educação do Campo, como é o caso do alto número de professores temporários ocasionando rotatividade dos profissionais e impedindo a realização de um trabalho contínuo, também o alto número de professores que provavelmente possuem grau de escolaridade inferior ao exigido para o exercício da docência.

A oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas da população do campo e quilombola é talvez de longe um dos maiores entraves desta política pública. Sua existência não é conhecida e reconhecida pela coordenação, formadores e parte dos cursistas, pois nem todas as escolas do campo receberam. O livro didático que compõe esse material possui varias de suas atividades identificadas como contrárias aos princípios da Educação do Campo e no sentido de atenuar os danos, essas atividades são utilizadas no tempo-universidade, como identificação e superação, ajudando os professores a desenvolverem novas estratégias de trabalho mesmo com o uso desse material.

Mas, apesar de compreender que o programa de formação não consegue contemplar a normativa que o legitima, identificamos avanços conforme os já apresentados e que atribuem sentidos a existência do curso de formação. Seu poder de alcance junto aos atores sociais que materializam o Programa Escola da Terra/PE, por mais tímido que possa parecer, representa novas bases para o processo educativo no campo. Não é possível assumir bandeiras de luta e defender idéias do que não é conhecido, e se a Educação do Campo ainda é um mistério para os educadores do campo é preciso conhecê-la para assumi-la como proposta de trabalho. O curso de formação tem conseguido desmistificar a Educação do Campo para esses educadores, defendendo a necessária constituição de identidades, reconhecendo o campo e suas possibilidades e se reconhecendo como parte dele, o que suscita novos estudos.

Assumindo um novo discurso, que embora se mantenha ainda na configuração do desenvolvimento de uma linguagem específica, com pouca relação com a ação efetiva, as provocações e reflexões que o Programa Escola da Terra/PE tem possibilitado, constituem bases para que gradativamente esse discurso possa ultrapassar esse campo e se transformar em ação, possibilitando novas formas de pensar a Educação do Campo e o desenvolvimento do trabalho pedagógico de acordo com os princípios orientadores, não só nas salas de aula, nas escolas, nas comunidades, mas também nos sistemas de ensino, nas secretarias de educação, na gestão do município, para incidir no fortalecimento de políticas públicas.

E como não poderia deixar de acontecer em uma pesquisa com as características da nossa, que busca não apenas a elaboração de novas respostas para problemáticas já conhecidas, ou descobrir o novo sobre algo que muitos já olharam, mas, sobretudo, elaborar outras questões que se transformem em objetos de investigação como as inquietações que nos interrogam ao final deste trabalho: É possível identificar nas escolas com professores cursistas e certificados no Programa Escola da Terra/PE, mudanças estruturais em relação ao fazer pedagógico alinhado as concepções e princípios da Educação do Campo? Os municípios que aderiram ao Programa Escola da Terra/PE, após o fim do curso de formação, continuam desenvolvendo atividades de valorização da Educação do Campo? Os municípios com professores cursistas e/ou já certificados no Programa Escola da Terra/PE, onde a maioria de suas escolas é localizada no campo, possuem equipes pedagógicas para acompanhamento nas unidades de ensino, com alguma formação específica em Educação do Campo, para o fortalecimento do trabalho desenvolvido de acordo com seus princípios orientadores? Todas essas questões nos apontam caminhos para o desenvolvimento de novas pesquisas, sob as quais intencionamos nos dedicar com o mesmo empenho e responsabilidade, na busca de outras análises, reflexões e respostas que possam contribuir com o mundo acadêmico e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Luciane Almeida Mascarenhas de. **Relações entre Movimentos Sociais e Estado: A parceria no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. In Anais da 34ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação e Justiça Social, 2011 out. 02-05, Natal, Brasil; 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Formação de Educadores do Campo. In Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (organizadores). **Dicionário de Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa critico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006.

_____. ; MAGUIRE, Meg; BRANN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade.** MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de setembro de 2008.

BARROSO, Edna Rodrigues. **Educação do Campo: contexto de discursos e de políticas.** [doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação; 2011.

BERGAMASCO, Sônia Maria; NORDER, Luiz Antônio Cabello. **O que são assentamentos rurais.** Editora Brasiliense, 1996.

BICALHO, Gustavo Bruno. **De Educação Rural a Educação do Campo: movimentos sociais e políticas públicas.** In Anais da 35ª reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 2012 out. 21-24, Porto de Galinhas, Brasil; 2011.

BOBBIO, Norberto. Política. In Bobbio et al. **Dicionário de política.**; Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; Rev. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 13ª ed. 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério d Educação (BR), Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 01, de 03 de abril de 2002: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Sessão I, p. 32.

_____. Ministério d Educação (BR), Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Parecer Nº 01 de 01 de fevereiro de 2006: Trata dos dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 de março de 2006.

_____. Ministério d Educação (BR), Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Resolução Nº 02, 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. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 29 de abril de 2008. Sessão I, p. 25-26.

_____. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação. Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília (DF); 2010.

_____. Ministério da Educação (BR). Portaria Nº 86, de 01 de fevereiro de 2013: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 24, 04 de fevereiro de 2013. Sessão I, p. 28.

_____. Ministério da Educação (BR). Portaria Nº 579, de 02 de julho de 2013: **Institui a Escola da Terra**. Brasília (DF); 2013.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014

BRUNO, Lúcia E. N. B. “Poder político e sociedade: qual sujeito, qual objeto”? In Ferreira, E. B. e Oliveira, D. A. **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (p. 81-117).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. “Descaminhos”. In Costa (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeitos na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues (organizadores). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (organizadores). **Dicionário de**

Educação do Campo. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____; Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo et al. **Por Uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, Pesquisa Participativa e Política Cultural da Identidade. In Costa (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CUNHA, Kátia S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas. **Estudos Políticos**, 2013/02, nº 7, pp 257 – 276.

_____; DA SILVA, Janini Paula. Sobre base e bases curriculares nacionais comuns: de que currículo estamos falando?. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1236-1257, out./ dez. 2016.

FERNANDES, Bernardo M; Cerioli, Paulo R; Caldart, Roseli S. Primeira Conferencia Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In Arroyo et al. **Por Uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Liberalismo e educação. Ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 41, p. 308-323, maio/ago 2009.

FERRAZ, Marcos. Estado, Política e Sociabilidade. In Ângela Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia, Taís Moura Tavares (organizadores). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 2ª ed – Curitiba: Appris, 2013.

FONSECA, Rosa Maria; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A educação do campo: uma realidade construída historicamente. In Ghedin (organizador). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues (organizadores). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. 7ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GATTI, Bernardete A. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GHANEM, Elie. Inovação em Escolas Rurais: o caso Serta (Pernambuco – Brasil). **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 227 – 237, maio/ago. 2016.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Alfredo M. Políticas Públicas, Discurso e Educação. In Alfredo Gomes (Org.) **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Linduenha; HAYASHI, Maria Cristina Peumbato Innocentini. Educação do Campo: contribuições do estado da arte da produção científica (2007 – 2015). **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 207 – 225, maio/ago. 2016.

HIDALGO, Ângela Maria; MICOLAICZYK, Fernanda de Aragão. Análise da implementação de políticas públicas para Educação do Campo a partir do programa Territórios da Cidadania e do programa Projovem Campo – Saberes da terra. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

JUNIOR, Álvaro Ramalho. Liberalismo. In Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile (organizadores); **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

LACLAU, Ernesto (1935-2014); Mouffe, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical.** / Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

_____. **A razão populista:** tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. – São Paulo: Três Estrelas, 2013. Título original: *On populist reason*

_____. Entre a equivalência e a diferença: notas sobre a trajetória teórico-política de Ernesto Laclau. In Lopes e Mendonça (organizadores). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.** 1ª ed. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. **Emancipação e Diferença.** Coordenação e revisão técnica geral, Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; Mouffe, Chantal. **Posmarxismo sin pedido de disculpas.** In: Laclau, Ernesto (Orgs.). Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990. P. 111 – 148.

_____. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social.** (texto apresentado no Workshop promovido pelo CEDLA (Centro de Documentação Latino-Americano) de Amsterdã, Holanda, em outubro de 1983, sob o título “Novos Movimentos sociais e Estado na América Latina”. Publicado originalmente na revista CEDLA, *Latin American Studies*, nº 29, organizado por David Slater. Traduzido do inglês pela Tradutec, São Paulo).

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015a.

_____; OLIVEIRA, Ana de. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, nº 38, pp. 19 – 41 jan./abr. 2011.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015b.

LUDKE, Menga (coord.); Ana Tereza de Carvalho Correa de Oliveira... [et al]. **O que conta como Pesquisa?**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí 2009, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan/abril 2009.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 27, nº 94, p. 47 -69, jan/abr. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**; tradução Sírio Possenti. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARQUES, Tatyane Gomes. **Pedagogia da Terra: significados da formação para educadores e educadoras do campo**. [dissertação]. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – UFMG; 2010.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (organizador). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDONÇA, Daniel. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In Lopes e Mendonça (organizadores). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau**. 1ª Ed. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. In Daniel de Mendonça, Léo Peixoto Rodrigues (orgaizadores). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política Brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 03, p. 249-258 set./dez. 2007.

MOUFFE, Chantal. Por um Modelo Agonístico de Democracia. **Revista de Sociologia e Políticas**, Curitiba 2005, nº 25, p. 11-23, Nov, 2005.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**, nº 03, p. 11- 26, Outubro, 2003.

_____. Feminismo, cuidadania y política democrática radical. **Debate feminista**, marzo, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com>

MULLER, P. e SUREL, Y. O que é uma política pública?, In Muller e Surel. **Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília 2011, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para Além do Capital: Hegemonias em disputas**. [doutorado]. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação; 2009.

_____. Políticas “Públicas” e Educação do Campo: em busca da cidadania possível? **Revista Travessias**, v. 3, n. 3, 2009.

NUNES, Cristiane. O conceito de movimento social em debate: dos anos 60 até à atualidade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 75, 2014, PP.131-147.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In Ghedin (organizador). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Editora Xamã, 2003.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Mota. **Educação do Campo e Democratização: Um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil.** [doutorado]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação; 2008.

_____. **Educação do campo como direito humano.** São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (organizadores). **Dicionário de Educação do Campo.** 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** 16ª ed. Porto: Edições Afrontamentos, 2010.

SAUER, Sergio. Articulações em Defesa da Reforma Agrária. In Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (organizadores). **Dicionário de Educação do Campo.** 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2015.

SERAFIM, Milena Pavan; Dias, Rafael de Brito. Análise de Política: uma revisão da literatura. **Cadernos de Gestão Social**, v. 3, n. 1, p. 121-134, jan/jun 2012.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Hegel e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: A escola na vida e a vida como escola**. [doutorado]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação; 2009.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. _____. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

STOPPINO, Mário. Poder. In Bobbio et al. **Dicionário de política**.; Trad. Carmen C, Varriale et al.; Coord. Trad. João Ferreira; Rev. Geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed. 1998.

TAFAREL, Celi; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto (organizadores). **Dicionário de Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VICENTE, Maximiliano Martim. **A crise do Estado de Bem- estar Social e a globalização**. São Paulo: Editora UNESPE; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educação popular: metamorfose e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário 01- Professores cursistas

QUESTIONÁRIO PROFESSOR

PARTICIPANTE Nº

IDENTIFICAÇÃO

Nome ou codinome para aparecer na pesquisa:

1- Qual município você trabalha?

2- Qual sua formação ou qual curso superior você fez?

3- Há quanto tempo você leciona?

4- Há quanto tempo você leciona em escola do campo?

5- Com quais séries você trabalha em sua turma?

6- A escola que você leciona se localiza em assentamento ou área quilombola?

7- É a primeira vez que você participa desse programa de formação continuada ou já participou outras vezes?

FORMAÇÃO

8- Você já participou de outros momentos de formação para educadores de escolas do campo? Promovidas por qual órgão? Acontecem com frequência?

9- Qual sua perspectiva em relação a esse momento da formação continuada denominado “tempo-universidade”?

10- Você acredita que esse momento de formação contribui para melhoria de sua prática pedagógica? De que forma?

11- Como é vivenciado o tempo-comunidade? Existe acompanhamento dos tutores? Como esse trabalho se desenvolve?

12- Em relação aos materiais didáticos, qual sua opinião sobre eles? Fortalecem o desenvolvimento pedagógico e estão em acordo com a realidade dos estudantes do campo?

POLÍTICA

13-De que maneira você e a comunidade em que trabalha acreditam participar das questões das políticas sociais?

14- Existem momentos de estudo e formação política com a comunidade onde você trabalha?

15-Você tem alguma relação com movimento social do campo?

16-Você conhece a Portaria Nº 579 de 02/07/2013 que institui o Programa Escola da Terra?

17-Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Programa Escola da Terra, construído pela instância formadora?

Apêndice B - QUESTIONÁRIO 02 – Tutores Cursistas

QUESTIONÁRIO TUTOR

PARTICIPANTE Nº

IDENTIFICAÇÃO

Nome ou codinome para aparecer na pesquisa: -

1- Qual município você trabalha?

2- Qual sua formação ou qual curso superior você fez?

3- Há quanto tempo você trabalha com educação do campo?

4- Quantas escolas e profissionais você acompanha?

5- Qual seu cargo/função na rede de ensino que trabalha?

6- É a primeira vez que você participa desse programa de formação continuada ou já participou outras vezes?

7- Você já participou de outros momentos de formação para educadores de escolas do campo? Promovidas por qual órgão? Acontecem com frequência?

POLÍTICA

8- Você tem alguma relação com movimento social do campo?

- 9- Você conhece a Portaria Nº 579 de 02/07/2013 que institui o Programa Escola da Terra?

- 10- Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Programa Escola da Terra, construído pela instância formadora?

- 11- Existem momentos de estudo e formação política com os professores e a comunidade que você acompanha no que se refere ao tempo “escola-comunidade”?

FORMAÇÃO

- 12- Qual sua perspectiva em relação a esse momento da formação continuada denominado “tempo-universidade”?

- 13- Você acredita que esse momento de formação contribui para melhoria da prática pedagógica dos educadores? De que forma?

- 14- Como é vivenciado o tempo-comunidade? Existe acompanhamento dos tutores? Como esse trabalho se desenvolve?

- 15- Em relação aos materiais didáticos, qual sua opinião sobre eles? Fortalecem o desenvolvimento pedagógico e estão em acordo com a realidade dos estudantes do campo?

Apêndice C – Roteiro da Entrevista 01 – Professor Formador

ENTREVISTA PROFESSOR-PESQUISADOR (FORMADOR)

- 1- Qual sua formação profissional?
- 2- Qual sua experiência com educação do campo?
- 3- Há quanto tempo você trabalha com educação do campo?
- 4- Você tem alguma relação com movimento social do campo?
- 5- Como você foi selecionado (a) para ser professor-pesquisador (formador) do Programa Escola da Terra?
- 6- De que maneira você acredita que esse momento da formação “tempo-universidade” contribui para melhoria da prática pedagógica dos educadores do campo?
- 7- Há quanto tempo você participa do programa de formação docente Escola da Terra com professor-pesquisador (formador)?
- 8- Existem encontros entre os formadores, supervisores e a coordenação para organização do trabalho? Com que frequência acontece?
- 9- E o material didático para o trabalho dos e com os docentes, como é organizado? Já vem pronto ou é discutido e preparado em grupo nos encontros?

Apêndice D – Roteiro da Entrevista 02 – Coordenador Geral e Pedagógico

ENTREVISTA COORDENADORA ADJUNTA (COORDENAÇÃO GERAL) e COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO

- 1- Há quanto tempo você trabalha com educação do campo e qual é a sua história com a Educação do Campo?
- 2- Você tem alguma relação com movimento social do campo?
- 3- Como o CAA tornou-se centro de formação do tempo-universidade para formação do programa escola da terra em PE?
- 4- Como foi construído e quem participou da construção do Projeto Político Pedagógico do programa de formação docente Escola da Terra? Houve participação dos movimentos sociais do campo? Há essa participação no desenvolvimento do programa como um todo?
- 5- O programa Escola da Terra tem conseguido contemplar todos os municípios que desejam participar? (se ã) Qual o motivo? O que tem sido feito para ampliar essa participação?
- 6- Qual ou quais as principais dificuldades que o “tempo-universidade” do programa de formação Escola da Terra tem apresentado ou enfrentado? E do tempo comunidade?
- 7- Quais avanços já podem ser observados? Já é possível perceber resultados positivos na prática pedagógica dos educadores do campo a partir da formação continuada Escola da Terra?
- 8- Quanto ao financiamento, como se dá esse processo? É recebido valor a cada edição do curso de formação? Esse valor tem percentuais definidos para cada atividade (compra de materiais, pagamentos, transportes...)? Como esses valores são administrados?
- 9- Quanto ao material didático utilizado nas escolas do campo e quilombolas que participam do programa escola da terra? Quem participou da escolha? Como se deu esse processo? Já está sendo utilizado nas escolas? Como tem sido avaliado pelos docentes, em termos de adequação a realidade do campo?

Apêndice E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA (NO ESTADO DE PERNAMBUCO) E A FORMAÇÃO DOCENTE.

Pesquisadora: Janini Paula da Silva (tel.: (81) 8620-1263)

e-mail: janini_silva@hotmail.com

Orientadora: Kátia Silva Cunha (tel.: 988741574)

e-mail: kscunha@gmail.com

Eu _____ RG= _____
 declaro estar de acordo em participar da pesquisa realizada pela aluna Janini Paula da Silva do curso de Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Campus Acadêmico do Agreste, portadora do RG 5756989 SSP/PE, orientada pela Professora Dra. Kátia Silva Cunha, a respeito da pesquisa Educação do Campo: um olhar sobre as políticas públicas, o Programa Escola da Terra (no Estado de Pernambuco) e a formação docente, que se propõe a analisar a política de formação docente implementada no Programa Escola da Terra no Centro Acadêmico do Agreste-UFPE.

Estou ciente de que as respostas serão para a pesquisa, podendo aparecer em possíveis publicações e que ficará garantida minha liberdade de desistência de participar da pesquisa a qualquer momento. Quanto a custos e receita, estas são nulas, não havendo qualquer tipo de despesa de minha parte, ou ganho com minha participação nesta pesquisa.

Serão mantidos todos os preceitos éticos legais durante e após o término da pesquisa. O termo de consentimento livre e esclarecido autoriza a utilização dos dados pela pesquisadora e tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Este termo será realizado em duas vias para que uma fique com o entrevistado e outra com a pesquisadora. Ciente dos termos que vão assinados pela entrevistada e pela pesquisadora, concordo em participar da pesquisa.

Caruaru, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXOS

Anexo A –
Manual de Gestão do Programa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
COORDENAÇÃO GERAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

APRESENTAÇÃO

Este **Manual de Gestão** apresenta a Escola da Terra como uma das ações do PRONACAMPO, Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações.

Ao publicizar os conceitos, as regras e os procedimentos para a ação “Escola da Terra” e seu funcionamento, este Manual cumpre com etapas que se iniciaram com sua criação e se estendem à operacionalização e monitoramento. Constam como objetivos do presente documento fundamentar e informar sobre procedimentos, orientar o trabalho e apoiar os gestores parceiros na execução das atividades.

O PRONACAMPO constitui-se em política de educação específica para o campo e, nesta ótica, o Ministério da Educação assume o desafio de, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, proceder a efetivação de suas ações, na medida em que compreende a educação como um direito público subjetivo e reconhece a enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação.

Enfim, o presente Manual de Gestão compõe-se de esclarecimentos essenciais sobre os conceitos e regras fundamentais dispostos em sua base

legal; de informações importantes sobre os fluxos gerais para sua operacionalização e de anexos com os instrumentos legais que sustentam a ação Escola da Terra. É um documento preliminar e poderá ser implementado a partir das contribuições e questionamentos gerados, quando da operacionalização pelos entes executores.

1. MARCOS LEGAIS

A ação Escola da Terra atende às prerrogativas legais expressas em dispositivos, a exemplo de:

- Portaria nº 579 de 2 de julho de 2013, que a institui, e estabelece seus objetivos;
- Resolução nº 38 de 8 de outubro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra;
- Constituição Federal de 1988 - art. 214 que trata sobre a educação; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (especialmente o Título VI, artigos nº 61 e 62 que estabelece a formação de professores);
- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 que institui o Plano Nacional de Educação;
- Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira";
- Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica;
- Lei nº 12.695 de 26 de julho de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo;
- Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA;
- Portaria MEC nº 1.328 de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;
- Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO;
- Resolução CNE/CEB nº 3 de 08 de outubro de 1997, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério;

- Resoluções CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e,
- Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de setembro de 2011, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo.

2. CONCEITO, OBJETIVOS E FINALIDADES

A Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades.

O atendimento às escolas do campo e escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídas na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

A Escola da Terra disponibiliza apoio às escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental (Multisseriadas) e em escolas de comunidades quilombolas.

A participação de cada ente federado dar-se-á mediante o aceite ao Termo de Adesão à Escola da Terra, disponível em: <http://simec.mec.gov.br/>

São objetivos da Escola da Terra:

- I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas;

São componentes da Escola da Terra:

- I - formação continuada de professores;
- II - materiais didáticos e pedagógicos;
- III - monitoramento e avaliação e
- IV - gestão, controle e mobilização social.

I - Formação Continuada de Professores

O objetivo da formação continuada de profissionais da Escola da Terra constitui-se em fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no sentido de elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que compõem suas turmas.

A implementação da formação continuada ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento, com carga horária total mínima de 180 horas, organizadas em períodos formativos, denominados:

- tempo-universidade que se constitui em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com exigência de frequência ao curso, ministrado em carga horária entre 90 a 120 horas;
- tempo escola-comunidade que são períodos formativos, realizados em serviço e acompanhados pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas.

A soma da carga horária dos dois períodos formativos deve totalizar, no mínimo, 180 horas.

II - Material didático e pedagógico

O material didático e de apoio pedagógico será disponibilizado pelo MEC/FNDE e distribuído em kits compostos por jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, para uso em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades e anos escolares, em unidades de ensino do campo e de comunidades quilombolas, objetivando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Os kits serão distribuídos para todas as escolas passíveis de adesão, à Escola da Terra, conforme Censo/INEP/2012.

III - Monitoramento e Avaliação:

a - da Formação

O acompanhamento pedagógico e gestão da formação continuada serão realizados por equipe a ser constituída por meio de seleção pública entre servidores das redes estadual e distrital de ensino, conforme alínea C, inciso III do Art.10 da Portaria 579 de 02/07/2013, com as seguintes denominações:

- coordenadores estaduais e distrital, responsáveis por realizar a sistematização, acompanhamento e orientações para a articulação entre a proposta de formação da Escola da Terra e a prática operacionalizada pelos tutores nos municípios de sua abrangência e mensalmente, validar os relatórios dos tutores da sua área de abrangência que serão homologados pelo Gestor Nacional, de acordo com calendário previamente estabelecido; encaminhar por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios mensais sistematizados dos tutores (assessores pedagógicos) da rede municipal e estadual, mantendo uma cópia arquivada e, comunicar oficialmente e sem demora a SECADI/MEC e a IPES responsável pelo curso de formação continuada da Escola da Terra sobre qualquer irregularidade que venha a ocorrer.

- tutores estaduais e municipais participam da formação e são os assessores pedagógicos responsáveis pelo acompanhamento pedagógico do professor cursista no tempo escola-comunidade, assim como pelas orientações para articulação entre a proposta pedagógica e a prática operacionalizada pelos docentes.

- A coordenação da Instituição Formadora, Instituição Pública de Ensino Superior, designará o coordenador do curso, o supervisor, professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação continuada, no âmbito da instituição.

Para o acompanhamento pedagógico e gestão, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e nos termos da Lei nº 11.273 de 6 de fevereiro de 2006, concederá bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e/ou distrital e para os tutores (assessores pedagógicos) que acompanham e orientam os demais professores no tempo escola-comunidade.

b - da Ação Escola da Terra

Para desenvolver o trabalho de acompanhamento e avaliação da ação Escola da Terra serão realizadas atividades com objetivos específicos, tais como:

- visitas de acompanhamento pedagógico às escolas do campo e quilombolas participantes, realizadas pelo menos uma vez ao mês pelos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica, para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, a evolução da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino articuladas com os conhecimentos adquiridos no tempo-universidade; e
- produção de relatório mensal de acompanhamento pedagógico referente a cada uma das turmas da Escola da Terra, de acordo com modelo oferecido pelo Ministério da Educação.

O relatório de acompanhamento será elaborado pelo tutor responsável pela assessoria pedagógica da rede estadual, distrital e municipal da escola do campo ou escola quilombola e encaminhado ao coordenador estadual e/ou distrital que fará a sistematização e consolidação e enviará, posteriormente, à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

O relatório ao qual se faz referência, acima, deverá ser analisado e aprovado ou enviado para ajustes, mensalmente, como condição essencial para a autorização do pagamento relativo à bolsa de estudo dos tutores responsáveis pela assessoria pedagógica e respectivo coordenador estadual ou distrital.

IV - Gestão, Controle e Mobilização Social

A gestão, controle e mobilização social se constituem em arranjo institucional para gestão das ações, articulando a Comissão Nacional de Educação do Campo e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, com as instâncias colegiadas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios no acompanhamento e desenvolvimento das atividades e ações vinculadas à Escola da Terra.

A gestão ocorrerá em nível local em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios:

O município será responsável por:

- proceder gestão dos profissionais de sua rede que atuam diretamente nas turmas da Escola da Terra;
- encaminhar a chamada pública e estabelecer estratégias para a inserção e permanência dos professores cursistas nas turmas, assim como acompanhar a evolução da aprendizagem desses cursistas;
- possibilitar e estimular que os professores de sua rede, inseridos na Ação, participem da formação continuada;
- manter atualizados e disponíveis os dados concernentes à ação Escola da Terra, desenvolvida em sua rede.
- contribuir com a disseminação das boas práticas de forma intercompementar entre as redes;
- executar as demais atribuições constantes neste Manual.

Os Estados ficam responsáveis por:

- apoiar a gestão da ação Escola da Terra nos municípios e no âmbito da sua própria rede, no sentido da construção e intercomplementaridade de estratégias que contemplem de forma consistente, todos os que assinem o Termo de Adesão;
 - estabelecer estratégias, em articulação com coordenadores e tutores da ação entre redes, no sentido de disseminar as boas práticas, tanto pedagógicas quanto para a permanência e evolução da aprendizagem dos estudantes inseridos nas turmas;
 - receber, compatibilizar e validar os relatórios mensais sobre a ação;
 - encaminhar estratégias de correção das defasagens detectadas, em articulação entre redes de ensino;
 - executar as demais atribuições constantes neste Manual.
- O Distrito Federal deverá desenvolver a gestão correspondente ao estado e município.

O controle social e a mobilização compreendem o monitoramento e a avaliação realizada por meio de instâncias colegiadas, com participação de representantes estaduais, distrital e municipais, das organizações sociais do

campo, das instituições públicas federais e outras instituições afins, com vistas a colaborar com a implementação e acompanhamento da formação Escola da Terra, conforme estabelecido no Decreto nº 7.352/2010.

6. DO COMPROMISSO DOS AGENTES:

Aos agentes envolvidos no processo de pagamento de bolsas aos participantes da Escola da Terra cabem as seguintes responsabilidades:

I - à SECADI/MEC:

- a) coordenar e monitorar a implantação e consolidação da Escola da Terra em âmbito nacional;
- b) designar oficialmente um coordenador nacional para a Ação, obrigatoriamente um servidor público que será responsável por coordenar e monitorar a concessão de bolsas bem como por fazer a homologação dos pagamentos aos bolsistas vinculados à Escola da Terra;
- c) elaborar e publicar o Manual de Gestão da Escola da Terra, contendo o Termo de Adesão a ser firmado por entes federados e instituições públicas de ensino superior; os critérios para a seleção dos bolsistas, de acordo com o perfil de atuação de cada um deles; diretrizes para os cursos de formação continuada oferecidos pelas IPES e demais orientações para a implementação e o desenvolvimento das ações;
- d) coordenar o desenvolvimento, a atualização e manutenção de um sistema informatizado para a gestão da Escola da Terra, que possibilite o monitoramento da oferta da formação, a implementação dos cursos desenvolvidos pelas IPES, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores, no sentido de acompanhar o quantitativo de participantes e da carga horária desenvolvida, acompanhar a concessão das bolsas bem como o cumprimento das condições para as solicitações de pagamento mensal aos bolsistas; considerando os critérios básicos para a concessão e pagamento da bolsa, a exemplo de: postagem do relatório e solicitação de pagamento;
- e) zelar para que estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas de ensino superior cadastrem corretamente e mantenham atualizados os dados dos participantes da ação no sistema de gestão da Escola da Terra, bem como os dados dos bolsistas no sistema de gestão de bolsas – SGB/FNDE;
- f) garantir os recursos orçamentários e financeiros necessários para o desenvolvimento dos cursos da formação continuada dos professores pelas

IPES, bem como para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa durante o período de implantação e execução da Escola da Terra;

g) encaminhar ao FNDE a relação das escolas para os procedimentos de distribuição dos materiais didáticos e pedagógicos previstos no Termo de Referência;

h) pactuar o calendário dos cursos da formação continuada, em articulação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação dos entes federados e com as instituições públicas de ensino superior que aderirem à ação;

i) desenvolver sistema informatizado para monitorar a oferta e a implementação dos cursos, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores e aferir a consecução das metas físicas da Escola da Terra;

j) informar ao FNDE, no início de cada exercício fiscal, as metas e a previsão de desembolso anual com o pagamento aos bolsistas, bem como a estimativa da distribuição mensal dessas metas e dos respectivos recursos financeiros;

k) encaminhar ao sistema de pagamento de bolsas do FNDE, homologados por certificação digital, os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;

l) coordenar e monitorar a concessão das bolsas, bem como acompanhar o cumprimento das condições para as solicitações de pagamento aos bolsistas e homologar essas solicitações no SGB, por meio de certificação digital, de acordo com calendário da Ação, previamente definido no SGB;

m) informar tempestivamente ao FNDE quaisquer irregularidades que possam ocorrer quanto ao pagamento de bolsas no âmbito da ação.

II. Ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

a) elaborar, em comum acordo com a SECADI/MEC, os atos normativos relativos ao pagamento de bolsas da Escola da Terra;

b) providenciar junto ao Banco do Brasil S/A, em agência indicada pelo bolsista, a emissão de cartão-benefício para cada um dos beneficiários cujos

cadastros pessoais lhe sejam encaminhados pela SECADI/MEC, por intermédio de sistema informatizado;

c) efetivar o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa para o coordenador estadual e distrital, bem como para os tutores, durante o período em que prestam assessoria pedagógica aos professores e às turmas (tempo-comunidade), depois de atendidas as obrigações estabelecidas neste Manual;

d) monitorar o crédito dos pagamentos das bolsas de estudo junto ao Banco do Brasil S/A;

e) suspender ou bloquear o pagamento das bolsas de estudo sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida, inclusive por solicitação da SECADI/MEC, até que o problema que originou a suspensão ou bloqueio seja solucionado;

f) enviar à SECADI/MEC relatórios sobre a execução dos pagamentos das bolsas de estudo e demais informações pertinentes, sempre que solicitado;

g) divulgar informações sobre o pagamento das bolsas no portal eletrônico www.fnnde.gov.br;

h) adquirir os kits de materiais didáticos e pedagógicos e providenciar a entrega conforme relação fornecida pela SECADI.

III. Compete às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal:

a) assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, com a concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas;

b) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência;

c) designar oficialmente o coordenador estadual e/ou distrital da Escola da Terra, selecionado conforme alínea C, inciso III do Art.10 da Portaria nº 579 de 02/07/2013, necessariamente um servidor público do quadro do magistério, com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico, que será responsável por acompanhar e monitorar os trabalhos dos tutores (assessores pedagógicos) de sua rede, bem como sistematizar e consolidar os relatórios dos tutores municipais;

- d) fornecer ao coordenador estadual e/ou distrital um endereço eletrônico (e-mail) institucional próprio, por meio do qual esse profissional se comunicará com o gestor nacional da Escola da Terra;
- e) encaminhar oficialmente à SECADI/MEC informações sobre o ato legal de designação do coordenador estadual e/ou distrital da Escola da Terra, acompanhado de ficha cadastral, e-mail institucional e Termo de Compromisso assinado, com a concordância em assumir as responsabilidades que lhe cabem;
- f) selecionar os tutores (assessores pedagógicos) da Escola da Terra de sua rede, que participarão do curso de formação continuada e serão responsáveis pela assessoria e pelo acompanhamento pedagógico dos professores das escolas do campo e escolas quilombolas de sua rede, de acordo com os critérios definidos no Manual de Gestão da Escola da Terra, garantindo que os selecionados assinem o Termo de Compromisso do Bolsista;
- g) responsabilizar-se pelos custos de transporte dos tutores (assessores pedagógicos) de sua rede e do coordenador estadual e/ou distrital para que participem dos cursos de formação;
- h) garantir a participação do coordenador estadual e/ou distrital, dos tutores (assessores pedagógicos) e dos professores cursistas das turmas das escolas do campo e das escolas quilombolas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra;
- i) garantir aos tutores (assessores pedagógicos) as condições necessárias para que realizem o acompanhamento pedagógico das turmas e a formação continuada em tempo escola-comunidade dos professores das escolas do campo e quilombolas;
- j) desenvolver e manter atualizado banco de dados, no sistema, com informações sobre o coordenador, tutor (assessor pedagógico) e professores cursistas;
- k) informar, oficial e tempestivamente, à instituição pública de ensino superior que ministra o curso e à SECADI/MEC, no sistema, sobre qualquer desistência ou substituição de bolsista, bem como sobre eventuais atualizações de dados cadastrais dos beneficiários (endereço, telefone, e-mail, dentre outros);
- l) validar, mensalmente, e de acordo com calendário previamente estabelecido, o pagamento das bolsas a que tenham feito jus os tutores (assessores

pedagógicos) da rede estadual e das redes municipais de sua área de abrangência vinculados à Escola da Terra;

m) encaminhar à SECADI/MEC, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios mensais sobre o trabalho realizado junto às turmas das escolas do campo e escolas quilombolas de sua rede, bem como os relatórios sistematizados dos tutores (assessores pedagógicos) da rede municipal, mantendo uma cópia arquivada;

n) realizar a gestão e monitoramento da Escola da Terra, mantendo atualizados no sistema de gestão e monitoramento da SECADI/MEC os dados relativos às ações desenvolvidas; e

o) comunicar oficialmente e sem demora a SECADI/MEC e a IPES responsável pelo curso de formação continuada da Escola da Terra sobre qualquer irregularidade que venha a ocorrer.

IV - às prefeituras municipais:

a) assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, com a concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas;

b) coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência;

c) selecionar os tutores (assessores pedagógicos) da Escola da Terra, necessariamente professores, servidores públicos, do quadro do magistério, com disponibilidade de carga horária para desempenhar atribuições de caráter pedagógico, administrativo e logístico, os quais serão responsáveis por, acompanhar, e monitorar o tempo escola-comunidade, de modo a garantir as condições adequadas ao desenvolvimento das ações e atividades, na proporção de um tutor (assessor pedagógico) para cada 7 a 15 professores; de acordo com os critérios definidos no Manual de Gestão da Escola da Terra, garantindo que os selecionados assinem o Termo de Compromisso do Bolsista;

d) garantir que os tutores (assessores pedagógicos) disponham de carga horária suficiente para participar da própria formação no tempo-universidade bem como realizar, no tempo escola-comunidade, a formação em serviço e o acompanhamento pedagógico dos professores cursistas e o acompanhamento pedagógico das turmas, em articulação com a IPES;

- e) fornecer aos tutores (assessores pedagógicos) um endereço eletrônico institucional próprio, por meio do qual esse profissional se comunicará com os gestores estaduais da Escola da Terra;
- f) manter atualizado banco de dados com informações sobre os tutores (assessores pedagógicos) e professores cursistas;
- g) designar um interlocutor que será responsável, no âmbito do município, pela comunicação com o coordenador estadual e/ou distrital, informando-o oficialmente dessa designação, que será responsável pelo encaminhamento dos relatórios dos tutores de sua rede;
- h) garantir a participação dos tutores (assessores pedagógicos) e dos professores cursistas em todas as atividades de formação continuada da Escola da Terra;
- i) garantir aos tutores (assessores pedagógicos) as condições necessárias de acesso às escolas, para realização das atividades de formação em serviço e de acompanhamento pedagógico das turmas;
- j) encaminhar ao coordenador estadual e/ou distrital, por meio do sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra, os relatórios sobre o trabalho realizado junto às escolas do campo e quilombolas de sua rede mantendo uma cópia arquivada;
- k) realizar a gestão, o acompanhamento e o monitoramento das ações, mantendo atualizados os dados e as informações dos tutores (assessores pedagógicos), professores e turmas junto a coordenação estadual e/ou distrital e no sistema de gestão e monitoramento da Escola da Terra da SECADI/MEC;
- l) informar oficialmente a coordenação estadual e/ou distrital e à SECADI/MEC sobre qualquer desistência ou substituição de bolsista e
- m) responsabilizar-se por fazer chegar às escolas do campo e às escolas quilombolas os materiais didáticos e pedagógicos da Escola da Terra.

V- Às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES):

- a) participar da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, conforme disposto na Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011.

- b) encaminhar à SECADI/MEC a proposta pedagógica do curso, a planilha financeira, bem como a previsão de bolsas, conforme critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 45/2011;
- c) solicitar mensalmente, por meio do SGB, o pagamento das bolsas devidas aos seus professores, conforme estabelecido na Resolução FNDE nº 45/2011;
- d) apresentar relatório parcial e final da execução da formação, com a relação nominal, o CPF e a frequência dos cursistas;
- e) enviar mensalmente à SECADI/MEC, por meio de ofício, o relatório das atividades desenvolvidas no período;
- f) informar oficialmente à SECADI/MEC sobre substituição ou desistência de bolsista da Escola da Terra, vinculado à Instituição;
- g) certificar os cursistas que concluírem a formação.

O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas instituições e professores com o objetivo de realizar a formação continuada dos professores que atendam as especificidades das escolas e dos sujeitos sociais do campo.

7. DO PAGAMENTO DAS BOLSAS

O pagamento de bolsas tem seu início apenas a partir do momento em que os bolsistas iniciam o seu trabalho junto à Escola da Terra, no cadastramento dos tutores e, no caso do Coordenador Estadual, no cadastramento dos tutores de sua rede e das redes municipais sob sua responsabilidade.

Do processo de pagamento de bolsas da Escola da Terra participam os seguintes agentes:

- I - a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), gestora nacional da Escola da Terra;
- II - o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável pelo pagamento de bolsas, nos termos desta resolução;
- III - os estados, Distrito Federal e municípios que aderem à Escola da Terra e desenvolvem as ações junto às escolas do campo e quilombolas; e

IV- as instituições públicas de ensino superior (IPES) que aderem às ações de formação e apoio técnico aos entes federados mencionados no inciso anterior.

8. ORIENTAÇÕES E CRITÉRIOS PARA ADESÃO À ESCOLA DA TERRA

A participação de cada ente federado dar-se-á mediante a assinatura de Termo de Adesão à Escola da Terra com o Ministério da Educação.

Para a implementação da Escola da Terra, o Ministério da Educação poderá celebrar Termo de Adesão com estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas de ensino superior, a fim de prestar o apoio técnico necessário aos seus respectivos sistemas de ensino.

8.1 PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA A ADESÃO

Para aderir o gestor deverá acessar o Simec, pelo endereço eletrônico <http://simec.mec.gov.br> onde está disponível o formulário do Termo de Adesão e proceder da seguinte forma:

PASSO A PASSO - ADESÃO A ESCOLA DA TERRA

Passo 01 - Para aderir o gestor – secretário de educação e/ou prefeito deverá acessar o Simec, pelo endereço eletrônico <http://simec.mec.gov.br>, clique na Aba PAR e aparecerá a primeira tela.



Passo 03: Neste momento o Gestor dará o aceite do Termo de Adesão.



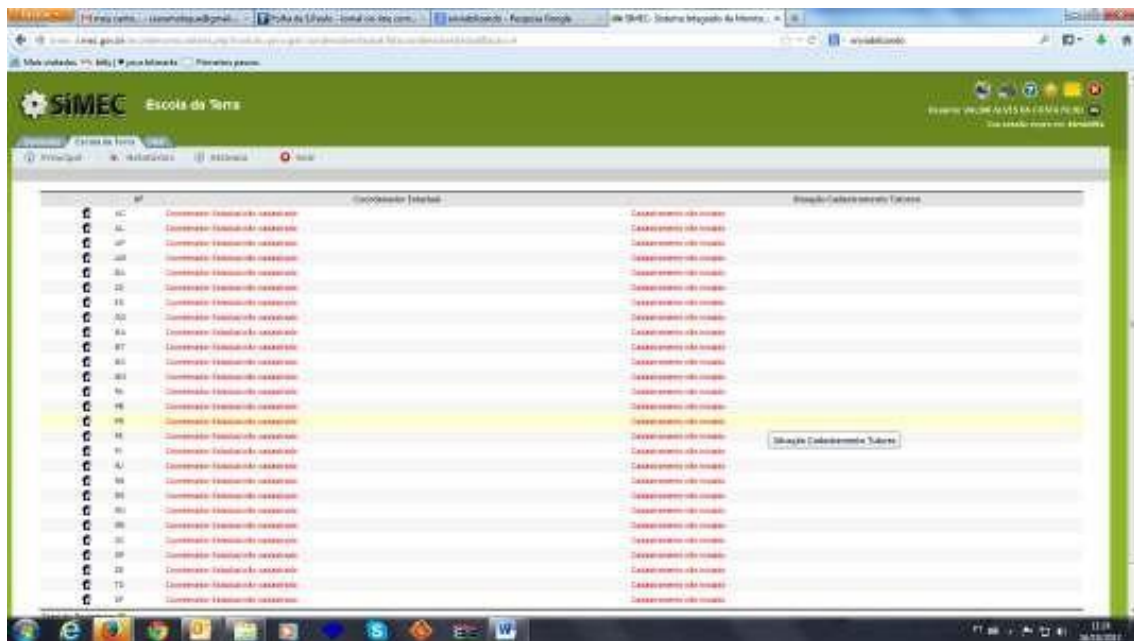
Passo 04: Após realizar o aceite do Termo de Adesão, clicar na Lista das Escolas.



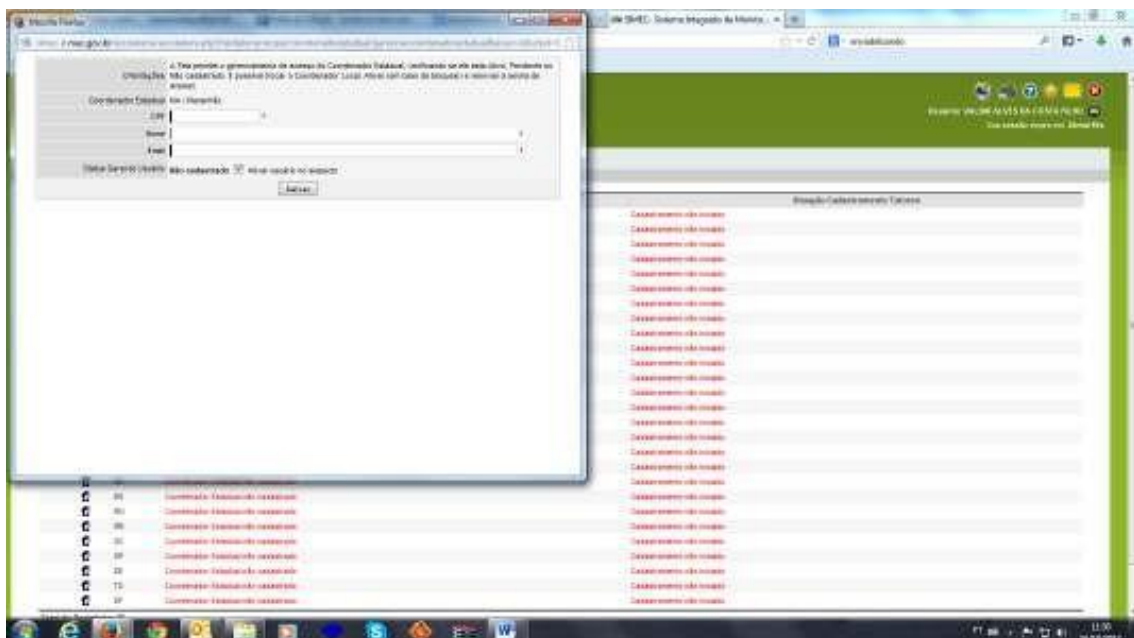
Passo 05: Identificar as Escolas e número de professores conforme o Censo Inep, confirmar ou propor outro quantitativo, salvar e enviar para a análise.



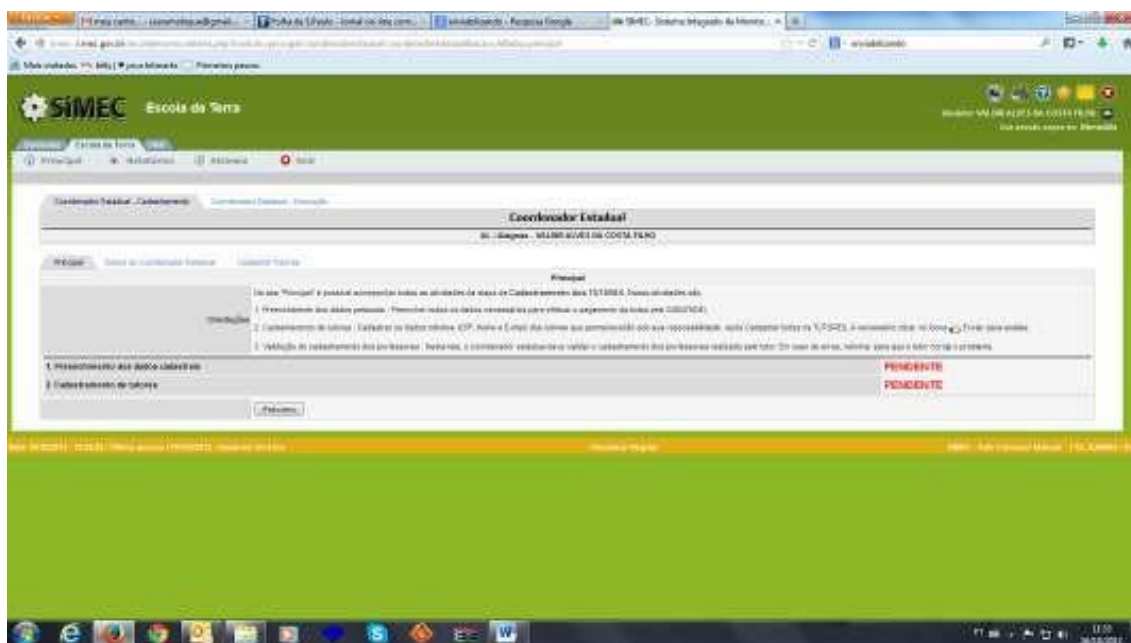
Passo 06: Para realizar o cadastro dos Coordenadores Estaduais utiliza-se o Simec Par na aba Escola da Terra.



Passo 07: A tela permite o cadastro do Coordenador ao clicar no ícone que apresenta a imagem de um rosto ao lado do Estado.



Passo 08: O Coordenador deverá preencher o cadastro ao clicar na aba dados do Coordenador.



Passo 09: Na sequência o Coordenador Estadual realiza o cadastro dos tutores de sua rede.

9. Termo de Adesão

Conforme estabelece a Portaria nº 579 de 02 de julho de 2013, que institui a Escola da Terra cabe às Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

a) assinar e encaminhar à SECADI/MEC o Termo de Adesão à Escola da Terra, disponível neste Manual, com sua concordância em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento das ações previstas.

Neste sentido, apresenta-se o Termo abaixo que deve ser assinado e enviado pelos gestores à SECADI/MEC juntamente com os documentos comprobatórios da seleção de tutores e/ou coordenadores da Escola da Terra, conforme definido na Portaria nº 579/2013.

TERMO DE ADESÃO MUNICÍPIO

Declaração firmada pela Prefeitura do Município de _____
desenvolver ações no âmbito da ESCOLA DA TERRA.

O/a Senhor/a Prefeito/a do Município de _____

declara firme vontade de desenvolver ações no âmbito da ESCOLA DA TERRA, conforme estabelecido na Resolução nº 38/2013, Portaria nº 579/2013 e demais legislações correlatas, observando o cumprimento dos seguintes critérios:

1. Indica para Gestor/a Local o/a
Senhor/a _____ Cédula de
Identidade _____ expedida em _____ CPF _____
Matrícula _____ email _____

que doravante será responsável pela execução da ação no município.

2. OBJETO- Constitui o objeto deste instrumento o compromisso de implementar ações para assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento da ESCOLA DA TERRA, sobretudo no que concerne à formação dos professores e coordenadores.

3. CONDIÇÕES- A efetivação do presente Termo de Adesão dar-se-á mediante a transferência dos recursos financeiros da União, por intermédio do FNDE, na forma estabelecida na Resolução nº 38/2013.

4. ATUAÇÃO COORDENADA – O Município buscará desenvolver as ações de forma coordenada, visando à articulação, à efetividade e à qualidade das ações no atendimento às populações do campo.

5. APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS- Os recursos transferidos para o desenvolvimento das ações do presente compromisso serão utilizados exclusivamente para o fim proposto.

6. AUTORIZAÇÃO PARA O ESTORNO OU BLOQUEIO - A Prefeitura do Município de _____ autoriza o FNDE a estornar ou bloquear valores creditados indevidamente na conta corrente do Ente Executor (EExc), mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos ou procedendo ao desconto no repasse futuro.

7. COMPROMISSO DO ENTE EXECUTOR (EEx) - Inexistindo saldo suficiente na conta corrente do EEx para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão do repasse a ser efetuado, o beneficiário ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de quinze dias úteis a contar da data do recebimento de notificação.

8. VIGÊNCIA- O presente termo de Adesão passará a vigorar a partir de sua assinatura, com vigência até o término da execução das ações conforme disposto na Resolução nº 38/2013 e Portaria nº 579/2013.

Prefeito

Gestor Local

TERMO DE ADESÃO ESTADO/ DF

Declaração firmada pela Secretaria de Estado de _____ objetivando desenvolver ações no âmbito da ESCOLA DA TERRA

O/a Senhor/a Secretário/a de Educação do Estado de

declara firme vontade de desenvolver ações no âmbito da ESCOLA DA TERRA, conforme estabelecido na Resolução nº 38/2013, Portaria nº 579/2013 e demais legislações correlatas, observando o cumprimento dos seguintes critérios:

1. Indica _____ para Gestor/a _____ Local _____ o/a
 Senhor/a _____ Cédula _____ de
 Identidade expedida em _____ CPF _____ Matrícula _____
 e-mail _____ que doravante será
 responsável pela execução da ação no Estado.

2. OBJETO- Constitui o objeto deste instrumento o compromisso de implementar ações para assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento da ESCOLA DA TERRA, sobretudo no que concerne à formação dos professores e coordenadores.

3. CONDIÇÕES- A efetivação do presente Termo de Adesão dar-se-á mediante a transferência dos recursos financeiros da União, por intermédio do FNDE, na forma estabelecida na Resolução nº 38/2013.

4. ATUAÇÃO COORDENADA – O Estado buscará desenvolver as ações de forma coordenada, visando à articulação, à efetividade e à qualidade das ações no atendimento às populações do campo.

5. APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS - Os recursos transferidos para o desenvolvimento das ações do presente compromisso serão utilizados exclusivamente para o fim proposto.

6. AUTORIZAÇÃO PARA O ESTORNO OU BLOQUEIO - A Secretaria de Estado de _____

autoriza o FNDE a estornar ou bloquear valores creditados indevidamente na conta corrente do Ente Executor (EExc), mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos ou procedendo ao desconto no repasse futuro.

7. COMPROMISSO DO ENTE EXECUTOR (EEx) - Inexistindo saldo suficiente na conta corrente do EEx para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo previsão do repasse a ser efetuado, o beneficiário ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE, no prazo de quinze dias úteis a contar da data do recebimento de notificação.

8. VIGÊNCIA- O presente termo de Adesão passará a vigorar a partir de sua assinatura, com vigência até o término da execução das ações conforme disposto na Resolução nº 38/2013 e Portaria nº 579/2013.

 Secretário de Educação

 Gestor Local

IMPORTANTE:**Informações sobre Escola da Terra:**

Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo

Endereço eletrônico: coordenacaoeducampo@mec.gov.br

Telefone (61) 2022-9319/9328/9011

Edson Marcos de Anhaia

Gestor Nacional da Escola da Terra

Anexo B –
PPP do Programa em Pernambuco



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO -
UFPE CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE PESQUISA EXTENSÃO E FORMAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – NUPEFEC/UFPE**



PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

AÇÃO/PROGRAMA/MODALIDADE DO CURSO

Escola da Terra - Aperfeiçoamento – Presencial - 2014

DADOS CADASTRAIS DO PROPONENTE

Órgão/Entidade Proponente

CNPJ

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Centro Acadêmico do Agreste - CAA

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

24.134.488/0001-08

Endereço

Av. Professor Moraes Rêgo, Cidade Universitária

Município

UF

CEP

DDD/Telefone

Endereço eletrônico.

Recife

PE

50670-901

(81) 21268001

gabinete@ufpe.br

Código da Unidade Gestora

Código de Gestão

153080

15233

Nome do Responsável

Função

C.P.F.

Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Reitor

Esfera Administrativa

Federal

Coordenador da Ação

DDD/Telefone

Endereço eletrônico

Iranete Maria da Silva Lima

iranetelima@yahoo.com.br
escoladaterra.ufpe@gmail.com

1. TÍTULO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Escola da Terra - Aperfeiçoamento – Presencial

2. PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA

Fundamentos da Educação do Campo. Trabalho como princípio educativo. Pesquisa como princípio formativo. Emancipação humana. Construção do Projeto Político Pedagógico de Escolas do Campo. Concepções de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Educação do Campo. Alternância Pedagógica. Organização do trabalho pedagógico e práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas do campo e Quilombolas. Organização curricular e metodológica: formação por área do conhecimento; integração de saberes; articulação entre teoria e prática.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo Geral

Ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na educação do campo, prioritariamente em classes multisseriadas e quilombolas, visando contribuir para a oferta de uma educação do campo contextualizada às realidades das suas populações, de qualidade e de conformidade com as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo.

3.2. Objetivos Específicos

- Promover a formação continuada de professores e tutores para que melhor atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas;
- Aprofundar a discussão sobre a concepção e princípios da Educação do Campo, e conceitos correlatos, com ênfase no ensino nas escolas multisseriadas e de comunidades quilombolas;
- Ampliar a discussão sobre referenciais teórico-práticos para a construção coletiva de propostas político-pedagógicas, como também sobre as políticas públicas voltadas à Educação do Campo;
- Propor diferentes formas de organização escolar e curricular, com foco nas especificidades das escolas multisseriadas e na Alternância Pedagógica;
- Ampliar a compreensão sobre as práticas didático-pedagógicas que contemplam os sujeitos educativos do campo na sua diversidade e contextos socioculturais;

- Incentivar a construção e o desenvolvimento de metodologias que contribuam com a construção da cidadania dos sujeitos do campo autônomos, criativos e capazes de produzir soluções para os problemas identificados em cada realidade;
- Elaborar, produzir, reproduzir, publicar e fornecer materiais didáticos aos(as) educadores(as) do campo de escolas multisseriadas, como apoio didático-pedagógico para sua prática docente;
- Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam as especificidades formativas das populações do campo e quilombolas;
- Retomar e aprofundar o estudo sobre conceitos e conteúdos escolares das diversas áreas do conhecimento que são ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, observando-se as especificidades das classes multisseriadas do campo;
- Realizar acompanhamento pedagógico e orientação das atividades desenvolvidas pelos(as) cursistas das escolas multisseriadas do campo e quilombolas, na perspectiva da Alternância Pedagógica (Tempo Universidade / Tempo Comunidade).
- Apresentar os resultados da ação em Eventos Científicos;
- Publicar os resultados obtidos.

4. META FÍSICA E PÚBLICO ALVO

Conforme determinação da SECADI/MEC, a UFPE realizará a formação de 1.164 (um mil cento e sessenta e quatro) cursistas – professores(as) e tutores(as) – de escolas multisseriadas do campo e quilombolas de Municípios de Pernambuco. Este total de cursistas corresponde as metas previstas para 2013 (414 cursistas) e 2014 (750 cursistas).

Segundo informação da SECADI/MEC, nesta etapa do Programa deverão ser atendidos vinte e quatro Municípios. São eles: Afrânio, Araripina, Belo Jardim, Bezerros, Bodocó, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Cedro, Exu, Floresta, Gravatá, Igarassu, Ipojuca, Lagoa dos Gatos, Manari, Ouricuri, Palmares, Panelas, Passira, Petrolina, Santa Maria da Boa Vista, Serra Talhada, Tupanatinga, Vicência.

A seleção dos(as) cursistas será de responsabilidade das Secretarias Educação dos Municípios supracitados, em função da quantidade das vagas, por escolas, indicadas pela SECADI/MEC.

5. PERÍODO DE VIGÊNCIA DA AÇÃO: METAS 2013 E 2014

Início: Maio / 2013

Previsão de término: Dezembro / 2015 (incluindo o relatório final e a certificação).

6. JUSTIFICATIVA

A precariedade a qual foi submetida, e ainda tem sido, as Escola do Campo e Quilombolas suscita diversos questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos camponeses e camponesas. Ela é ainda mais visível quando se trata de escolas multisseriadas, tendo em vista que o(a) educador(a) assume diferentes atividades inerentes aos níveis de escolarização atendidos e a polivalência das áreas do conhecimento escolar que é própria dos anos iniciais do ensino fundamental. Na região nordeste esta realidade é ainda mais evidenciada. O Censo Escolar do INEP de 2011 (BRASIL, 2011) mostra que mais da metade das 95.402 turmas multisseriadas existentes no Brasil estavam sediadas nesta região.

Vários são os aspectos da realidade, que merecem ser tratados com a devida responsabilidade por parte dos diversos atores educativos envolvidos. Dentre eles destaca-se a formação continuada dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo e quilombolas, principal foco de interesse da Universidade Federal de Pernambuco no quadro do Programa Escola da Terra.

Com efeito, o ensino nas escolas do campo, na perspectiva da Educação do Campo, coloca em evidencia a fragilidade do modelo universal vigente que, por princípio, concebe o(a) aluno(a) enquanto sujeito universal. Quando focamos a multisseriação tal modelo se apresenta ainda mais ineficiente, visto que o trabalho simultâneo com os diferentes níveis de escolarização e com a polivalência das áreas de conhecimento requerem do professor um protagonismo daquele exercido na seriação. Além do domínio dos conteúdos e conceitos intrínsecos à cada área de conhecimento é imperativo que o professor conheça as características do campesinato expressas pelas atividades produtivas e pela cultura do lugar que a escola ocupa na sociedade. Assim, faz-se necessário que as universidades em articulação com os movimentos sociais do campo e com as secretarias de educação possam contribuir, construir e intervir, de maneira efetiva, no cenário vigente (ANTUNES-ROCHA; HAGE 2010).

Partimos da premissa de que o direito à educação é universal e, por isto mesmo, as especificidades de cada sujeito precisam ser consideradas. Em outros termos, o acesso da população do campo à educação de qualidade deve ser garantido e a diversidade rigorosamente observada, para que as ações de ensino favoreçam, de fato, a aprendizagem pelo(a) aluno(a). É nesta perspectiva que a Universidade Federal de Pernambuco, por meio do *Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo* – NUPEFEC – abraça esta causa, nesta feita propondo a realização do *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Educadores(as) de Escolas Multisseriadas e Quilombolas*, no quadro do Programa Escola da Terra.

Ressalta-se que essa proposta de formação continuada visa responder a uma demanda de formação das escolas multisseriadas do campo e quilombolas em Pernambuco. Caracteriza-se, portanto, em uma ação de inclusão social, voltada, por um lado, para a formação continuada dos(as) educadores(as) que atuam nestas escolas e, por outro, para a garantia do direito de acesso e permanência dos(as) educandos(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, busca-se o

diálogo dos saberes escolares com os saberes camponeses. Na implementação da formação continuada adota-se os princípios da Educação do Campo, a história dos povos do campo e suas lutas, com ênfase na realidade de Pernambuco, o modo de vida e de trabalho dos camponeses e a realidade local, sem perder de vista o diálogo entre as dimensões: campo<>cidade, rural<>urbano e universal<>local.

7. ESTRUTURA DO CURSO E METODOLOGIA

Uma comissão pedagógica será constituída pelo Nupefec/UFPE, com a finalidade de planejar as ações pedagógicas e acompanhar todas as etapas da formação continuada. Além da coordenação adjunta (geral) e pedagógica (supervisor de curso), a comissão terá a representatividade dos formadores, pesquisadores/formadores, cursistas (professores e tutores) e dos movimentos sociais do campo.

7.1. Modalidade do Curso

O curso será vivenciado em *Alternância Pedagógica* (GIMONET, 2007): *Tempo Universidade* e *Tempo Comunidade*. A alternância se caracteriza por dois elementos primordiais: (1) A organização do tempo escolar, que alterna momentos na escola e momentos de formação na família; (2) O uso de ferramentas pedagógicas que são próprias deste contexto. Dentre estas ferramentas destaca-se a *Integração de Saberes* que na sua essência pressupõe o diálogo entre os saberes escolares e os saberes da realidade das comunidades atendidas.

7.2. Carga Horária

180 horas que serão vivenciadas em Alternância Pedagógica:

- Tempo-Universidade: 90 horas – 3 módulos de 30 horas
- Tempo-Comunidade: 90 horas – 3 módulos de 30 horas

7.3. Percurso Formativo

O percurso formativo apresentado neste projeto tem como base os princípios políticos, teóricos e metodológicos da Educação do Campo.

Ressalta-se que a construção deste percurso formativo se apoia fortemente nos projetos e nas experiências vivenciadas pela Equipe UFPE durante a implementação da formação continuada de professores no quadro do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra em Pernambuco de 2008 a 2011 (LIMA; FRANCO, 2013) e em Alagoas (2011-2012). Apoiar-se, também, na experiência recentemente vivida (2012-2013) na formação de professores e gestores no *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo* (CAEC). No entanto, todas as adequações que a Comissão Pedagógica julgar necessárias serão realizadas durante o desenvolvimento do curso.

Nesta perspectiva, apresentamos a seguir a metodologia de ensino a partir de seus tempos e espaços formativos.

7.3.1. *Tempo Universidade*

O *Tempo-Universidade* é o tempo formativo no qual os(as) educadores(as) permanecem, efetivamente, no espaço acadêmico em contato com os saberes teóricos técnico-científicos, articulando-os aos saberes da experiência e de cada realidade do campo. Neste, serão colocados em prática os *Círculos de Saberes* que pressupõem o encontro dos saberes científicos/acadêmicos e os saberes populares. Os elementos constitutivos desses círculos são: *a organização e sistematização dos dados da pesquisa, a realização das Jornadas didático-pedagógicas das áreas de conhecimento e a produção de sínteses* (BRASIL, 2009).

As Jornadas Pedagógicas e a sua culminância serão vivenciadas pelos(as) educadores(as) por meio de diversos componentes formativos, dentre outros: rodas de diálogos; palestras; seminários, que incluem o acolhimento e a conclusão do Curso; jornadas didático-pedagógicas das áreas de conhecimento; partilha de saberes; visitas técnicas; júri simulados e peças teatrais;

A formação oportunizará, também, um momento de *Planejamento Coletivo*, de modo a promover o diálogo entre os saberes construídos no *Tempo Universidade* e a construção de novos saberes no *Tempo Comunidade*. Este diálogo exigirá de todos os atores educativos uma imersão na história e na realidade das comunidades nas quais estão localizadas as escolas multisseriadas do campo e quilombolas. Assim, as atividades que serão vivenciadas nos diferentes momentos da formação devem ser construídas com o objetivo de favorecer a compreensão, a reflexão e a intervenção na realidade, buscando fortalecer a vivência dos sujeitos educativos.

Nas *Jornadas Didático-pedagógicas das áreas de conhecimento*, os conceitos e conteúdos planejados deverão ser retomados, discutidos, estudados com a finalidade de fazer emergir de cada um deles os aspectos que podem e devem ser trabalhados na sala de aula, na perspectiva da integração com a realidade do campo. Uma carga horária relevante deverá ser destinada especificamente para este trabalho.

Ressalta-se, mais uma vez, que a *Integração de Saberes* é um instrumento fundamental da formação. Porém, materializá-la ainda representa um desafio tanto para os(as) professores(as) formadores(as) quanto para os(as) cursistas, cuja formação foi realizada, em geral, sob a égide da organização disciplinar. Assim, exigir-se-á destes atores um estudo aprofundado sobre os princípios e fundamentos da Educação do Campo e sobre conceitos inerentes às questões da terra, à Agricultura Familiar, à Agroecologia e às políticas públicas de educação para o campo. Também será priorizado o trabalho com os conteúdos e conceitos estudados nas áreas do conhecimento contempladas nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta direção, o curso abordará as seguintes áreas de conhecimento:

Área 1: Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas.

Ementa. Educação Rural e Educação do Campo: rupturas e construção da identidade e pertencimento. Movimentos Sociais do Campo enquanto protagonistas da Educação do Campo. Características do campesinato brasileiro, identidade camponesa e suas transformações. A Educação do Campo no Brasil e em Pernambuco: histórias de lutas camponesas com ênfase no nordeste brasileiro. Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e Quilombola.

Área 2: Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo. Ementa.

Democratização do acesso a terra e a luta pela reforma agrária. Território camponês: aspectos históricos e geográficos. Relação local/global, rural/urbano e cidade/campo. Concepções de campo, território e cultura camponesa. Este estudo é voltado ao ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo e quilombolas.

Área 3: Ciências da Natureza e Educação do Campo. Ementa: *Cidadania,*

Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e o ensino de ciências da natureza em escolas multisseriadas do campo e quilombolas. Articulação entre os saberes escolares estudados nos anos iniciais do ensino fundamental e os saberes camponeses. (Re)Produção e utilização de recursos didáticos, e atividades experimentais adaptadas às classes multisseriadas.

Área 4: Agroecologia. Ementa. Princípios da Agroecologia: valorização das

distintas formas de saber. Agricultura familiar e Desenvolvimento Rural. Agricultura sustentável: experiências agroecológicas, organizativas, coletivas e individuais. A contribuição do meio ambiente, da biodiversidade e dos agroecossistemas para a Educação do Campo. Esse estudo é voltado para atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas escolas multisseriadas do campo e quilombolas.

Área 5: Língua Portuguesa e Educação do Campo. Ementa. Processos de

letramento e de alfabetização escolar: fundamentos epistemológicos, métodos de alfabetização, características, limites, possibilidades e condições de aprendizagem dos sujeitos do campo. A linguagem enquanto manifestação da cultura dos sujeitos sociais do campo. Conteúdos da língua oral e escrita: usos e formas. Alternativas metodológicas e didáticas para o ensino da língua portuguesa em escolas multisseriadas do campo e quilombolas.

Área 6: Linguagens Matemática e Educação do Campo. Ementa. Abordagens

epistemológica (preliminares matemáticos e evolução histórica), didática (problemas e situações-problema) e cognitiva (concepções) de conteúdos e conceitos matemáticos – nos campos dos Números e Operações, Grandezas e suas Medidas, Geometria e Estatística – ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse estudo será realizado em estreita articulação com os princípios da Educação do Campo.

Os conceitos e temáticas que constituem as ementas supracitadas adquirem sentidos na formação continuada porque serão vivenciados dialogicamente entre as áreas de conhecimento contempladas, e destas com os saberes da realidade dos povos do campo, na perspectiva da *Integração de Saberes*. Para tanto, os cursistas, independentemente da formação inicial, vivenciarão todas as áreas acima descritas.

Além disso, estão previstas as *Rodas de Diálogo* que serão constituídas por professores, pesquisadores, sujeitos do campo e lideranças de Movimentos Sociais, especialistas nas temáticas contempladas, com vistas a proporcionar a reflexão e o debate sobre tais temáticas.

No Tempo Universidade, os cursistas receberão orientações para a realização de pesquisas de campo, atividades práticas, planejamento coletivo, elaboração de material didático-pedagógico, construção e desenvolvimento de projetos de intervenção social e pedagógica. Os projetos serão construídos em estreita relação com os projetos político-pedagógicos das escolas nas quais atuam os cursistas.

7.3.2. Tempo Comunidade

Em consonância com os princípios da *Alternância Pedagógica*, nesse tempo o professor cursista vivenciará o planejamento coletivo construído no *Tempo Universidade*, sem portanto ignorar a necessidade de ajustá-lo em função da realidade local de cada escola. O *Tempo Comunidade* se constitui, portanto, em um espaço de articulação e consolidação de antigos e novos conhecimentos, propiciando o diálogo entre os saberes do campo e os saberes acadêmicos e escolares

O *tempo comunidade* será caracterizado, também, pela elaboração e desenvolvimento dos projetos de intervenção social e pedagógica por todos os cursistas, sendo esta uma atividade obrigatória para integralização da formação.

O acompanhamento pedagógico será realizado, sistematicamente, pelos formadores e pesquisadores/formadores, que serão responsáveis pela orientação dos projetos de intervenção. Os recursos financeiros que viabilizarão o acompanhamento estão previstos no plano de aplicação, mais adiante.

7.3.3. Espaços Formativos: corresponsabilidades e contrapartidas

As formações no Tempo Universidade ocorrerão, majoritariamente, nas dependências do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE sediado na Rodovia BR 104, Km 59, S/N, Sítio Juriti. CEP 55002-970, Caruaru, PE-BRASIL. No entanto, para as realizações dos seminários, incluindo o acolhimento e a conclusão do Curso, serão alocados espaços físicos e infraestrutura que comporte e atenda os 1164 cursistas e a Equipe UFPE. Para tanto, a UFPE contará com a parceria e a contrapartida dos Municípios atendidos.

A definição dos espaços físicos para a realização das atividades no Tempo Comunidade, em cada Município, ficará sob a responsabilidade de cada Secretaria Municipal de Educação.

Cada Secretaria será, igualmente, responsável pelo financiamento do deslocamento e hospedagem para que os seus cursistas participem de todas as atividades obrigatórias do Curso. Como acordado nas reuniões realizadas 2012 e 2013, a SECADI/MEC mediará as negociações entre a instituição formadora, a UFPE, e as Secretarias Municipais de Educação.

7.3.4. Formação da Equipe de Formadores e Estudantes Monitores

Levando-se em conta a especificidade do Curso e a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a Educação do Campo, a Multisseriação e temáticas correlatas, estão previstas reuniões periódicas de toda a Equipe UFPE com a Comissão Pedagógica para fins de planejamento da formação. Estas reuniões ficarão sobre a responsabilidade da coordenação pedagógica (supervisores) do Curso.

Os encontros acontecerão nas dependências do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE e serão regularmente convocadas e organizadas pelas coordenações geral (adjunta) e pedagógica. Os recursos financeiros para esta atividade estão previstos no plano de aplicação apresentado mais adiante.

8. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

A avaliação da aprendizagem dos(as) cursistas se dará de imediato, em função do desempenho pessoal no desenvolvimento das atividades propostas nos *Tempos Universidade e Comunidade*. Para tanto, serão utilizados instrumentos avaliativos como: 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.

A avaliação e o acompanhamento da formação serão realizados pela coordenação de Educação do Campo na SECADI/MEC, pela Pró-reitoria de Extensão da UFPE, Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR/UFPE) e pela Comissão Pedagógica. O curso contará, igualmente, como o controle social do Comitê Pernambucano de Educação do Campo (CPEC). Além disto, em cada Tempo Universidade o(a) cursista responderá um questionário escrito que versará sobre a organização e funcionamento do curso.

Vale destacar que essa formação continuada é uma das ações do *Programa de Extensão Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: núcleo de integração de saberes*, em andamento no CAA/UFPE desde 2012, e que integra o NUPEFEC/UFPE. Sendo assim, a avaliação e acompanhamento do Curso se dará também nestas instâncias.

9. FREQUÊNCIA E CERTIFICAÇÃO

A **Pró-reitora de Extensão – PROEXT/UFPE** – emitirá os certificados de conclusão de Curso de ***Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com ênfase na Multisseriação***, para os cursistas que estiverem devidamente inscritos e que frequentarem, **pelo menos**, 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total de 180 horas, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e com as normas vigentes na Universidade Federal de Pernambuco.

A frequência será computada com base nas atas de frequência que deverão ser assinadas pelos(as) cursistas em todos os momentos obrigatórios da formação. Estes momentos incluem os seminários, bem como as etapas de desenvolvimento do projeto de intervenção social e pedagógica no Tempo Comunidade. Esta frequência será comprovada por meio das atas de participação nos momentos de acompanhamento pedagógico nos Municípios e pelos relatórios escritos que devem ser entregues no credenciamento de cada Tempo Universidade.

Os cursistas que não obtiverem a carga horária mínima exigida no final da formação, conforme acima explicitado, poderá requerer à coordenação uma declaração do total de horas frequentadas.

10. EQUIPE UFPE E PROCESSO SELETIVO

Conforme orientação da Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29/08/2011, que estabelece as orientações e diretrizes para o pagamento das bolsas outorgadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), a equipe formadora será constituída da seguinte maneira:

- 01 Coordenador(a) adjunto (coordenação geral);
- 03 Supervisores(as) de Curso (coordenação pedagógica);
- 05 Professores formadores;
- 30 Professores-pesquisadores (formadores);
- 05 Professores-pesquisadores (conteudistas).

A Equipe UFPE é constituída, também, por 30 estudantes de diversas licenciaturas do Centro Acadêmico do Agreste. Esses estudantes desenvolverão atividades de apoio pedagógico e administrativo nos diversos momentos da formação.

Outros profissionais serão requisitados/convidados para atuarem, pontualmente, em diversos momentos da formação, a exemplo de palestrantes que participarão das rodas de diálogo e dos seminários previstos no percurso formativo.

Conforme homologado pelas instâncias da UFPE, a coordenação adjunta (geral) está sob a responsabilidade da Profa. Dra. Iranete Maria da Silva Lima, Siape nº 2306894.

Os supervisores do curso (coordenação pedagógica) serão indicados pela coordenação geral (adjunta), com a anuência do NUPEFEC/UFPE e com base na formação acadêmica e experiência anterior nesta atividade formativa.

A seleção dos professores formadores, professores-pesquisadores (formadores) e professores-pesquisadores (conteudistas) será realizada por uma comissão de seleção que será constituída pelo NUPEFEC/UFPE para este fim. Os requisitos mínimos exigidos de formação acadêmica e profissional são os seguintes:

1. Graduação/Licenciatura em Educação do Campo e/ou na área de conhecimento requerida ou em áreas afins;
2. Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas; e/ou Especialização lato sensu; e/ou mestrado; e/ou doutorado na área de conhecimento requerida ou em áreas afins;
3. Experiência mínima comprovada de 120 (cento e vinte) horas como professor(a) no ensino superior (graduação, especialização, mestrado ou doutorado); e/ou experiência mínima comprovada de 120 (cento e vinte) horas como professor(a) em cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo e/ou coordenador(a) de atividades educacionais nesta área; e/ou experiência mínima comprovada de 5 (cinco) anos como professor em escolas multisseriadas do campo ou quilombolas.

Professores e técnicos administrativos da UFPE que atenderem o perfil exigido neste Edital e que demonstrarem interesse em atuar no Curso, não se submeterão ao processo seletivo, tendo em vista que o ensino, a pesquisa e a extensão fazem parte das suas atividades institucionais. Neste caso, deverão contatar a coordenação do NUPEFEC/UFPE até o dia 25/09/2014, para as devidas orientações. A convocação se dará em função da necessidade do Curso e da disponibilidade de bolsas.

O número de candidatos(as) aprovados(as) na seleção deverá ser superior ao número de bolsas disponíveis. Ficará a critério da coordenação do NUPEFEC/UFPE convocar os(as) candidatos(as) aprovados(as) para atuar em etapas posteriores do Programa Escola da Terra, em função do número de bolsas disponíveis.

Os(as) candidatos(as) convocados(as) se comprometem a exercer todas as atividades estabelecidas na Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29 de agosto de 2011 e no projeto do Curso, incluindo a participação nas formações de formadores(as), a atuação efetiva em todas as etapas e módulos do Curso, o acompanhamento pedagógico nos locais e datas estabelecidas pela coordenação e a orientação dos projetos de intervenção social e pedagógica. As despesas com deslocamento e hospedagem serão financiadas pelo Programa, com base nas normas institucionais.

Os(as) candidatos(as) aprovados(as) e não contemplados(as) com bolsas poderão ser convocados(as) para realizar acompanhamento pedagógico e orientar projetos de intervenção social e pedagógica. Neste caso, deverão assinar um termo de compromisso e voluntariado. As despesas com deslocamento e hospedagem são financiadas pelo Programa, com base nas normas institucionais.

Os demais critérios e normas do processo seletivo constarão no Edital do processo seletivo que será elaborado, de maneira colaborativa, pelos professores da UFPE membro do Programa de Extensão Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura

Familiar e do NUPEFEC/UFPE, publicado por este Núcleo e amplamente divulgado por meio eletrônico.

11. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	PERÍODO/INTERVALO DE EXECUÇÃO
1. Planejamento e Organização do Curso	
Tramitação e aprovação do projeto na SECADI/MEC e na UFPE.	02/05/2013 a 30/06/2014
Publicação de Edital de seleção dos profissionais da Equipe UFPE	01/07/2014 a 28/07/2014
Processo seletivo	28/07/2014 a 07/10/2014
Reuniões com as Secretarias Municipais de Educação e Matrículas	10/07/2014 a 10/10/2014
1ª Formação da Equipe UFPE e Planejamento didático-pedagógico	10/10/2014 a 20/10/2014
2. Desenvolvimento do Curso	
Seminário Temático: Educação do Campo e Agroecologia	25/09/2014 a 26/09/2014
1º Tempo Universidade (30 horas)	13/10/2014 a 30/11/2014
1º Tempo Comunidade com acompanhamento pedagógico e orientação projetos de Intervenção social e pedagógica (30 horas)	01/12/2014 a 31/01/2014
2ª Formação da Equipe UFPE e Planejamento didático-pedagógico	01/12/2014 a 31/01/2014
2º Tempo Universidade (30 horas)	01/02/2015 a 31/03/2015
2º Tempo Comunidade com acompanhamento pedagógico e orientação projetos de Intervenção social e pedagógica (30 horas)	01/04/2015 a 30/04/2015
3ª Formação da Equipe UFPE e Planejamento didático-pedagógico	01/04/2015 a 30/04/2015
3º Tempo Universidade (30 horas)	02/05/2015 a 31/05/2015
3º Tempo Comunidade com acompanhamento pedagógico e orientação projetos de Intervenção social e pedagógica (30 horas)	01/06/2015 a 30/06/2015
Seminário de Conclusão do Curso com apresentação dos projetos de Intervenção social e pedagógica	01/07/2015 a 31/07/2015
3. Finalização do curso	
Avaliação interna final	01/07/2015 a 15/08/2015
Elaboração e envio do relatório final para o MEC e apresentação nas instâncias da UFPE	01/08/2015 a 30/09/2015
Emissão dos Certificados	01/10/2015 a 31/12/2015
Publicação dos resultados finais	01/07/2014 a 31/12/2015

12. FINANCIAMENTO E ORÇAMENTO

A formação continuada será financiada com recursos da SECADI/MEC/FNDE, disponibilizados a UFPE por meio da Ação 20RJ 2013 e 20RJ 2014.

Para atender 414 cursistas (Meta 2013), foram disponibilizados – Ação 20RJ 2013 – recursos na ordem de R\$ 340.000,00 (trezentos e quarenta mil reais), sendo o per capita de R\$ 822,00 (oitocentos e vinte e dois reais). Estes recursos já foram devidamente empenhados pela UFPE.

Para atender 750 cursistas (Meta 2014), foram disponibilizados – Ação 20RJ 2014 – recursos na ordem de R\$ 616.500,00 (seiscentos e dezesseis mil e quinhentos reais), sendo o per capita de R\$ 822,00 (oitocentos e vinte e dois reais).

REFERÊNCIAS / BIBLIOGRAFIA

ALCÂNTARA, L. **O ensino de conteúdos estatísticos no ProJovem Campo - Saberes da Terra em Pernambuco**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia). Recife: EDUMATEC, 2012.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M (Org.). **Escola do Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010 (coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo**. 3ª Ed. RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011**. Brasília: INEP/MEC, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra – Projeto Político-Pedagógico**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. **Percursos Formativos**. Brasília: MEC/SECAD, 2008b.

CALDART, R. S., PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. RJ, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis-RJ: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

FONSECA, A. M.; MEDEIROS, M. O. Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. In QUEIROZ, João Batista Pereira et al. (Org.). **Pedagogia da Alternância: construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006.

HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

LIMA, A; LIMA, I. Educação matemática e educação do campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **EM TEIA Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 4 n. 3, 2013. Disponível em: http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/182/pdf_29. Acessado 15/05/2014.

LIMA, I.; FRANCO, M. J. N. Um olhar sobre a formação continuada de educadores/as do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra em Pernambuco. In: LIMA, I. M. S.; FRANCO, M. J. F.; CUNHA, K. S. (Org.). **Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade**. 1, Ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013, v. 4, p 359-375.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In. Kolling, E. J., OSFS, P. R. C., CALDART, R.S. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2002.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. In **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): p.77-89, 2012.

MUNARIM, A. Educação do campo: desafios teóricos e práticos. In. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CODE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.) **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2ª Ed. Florianópolis: Insular, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de matemática para o ensino fundamental com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco**. Recife: SE, 2012.

Caruaru - PE, 20 de Julho de 2014.

Profa. Iranete Maria da Silva Lima
Coordenadora da Ação e do Curso
Siape 2306894

Anexo C –
Editais de Seleção para Formadores do Programa

EDITAL 01/2016 – NUPEFEC/UFPE

PROCESSO SELETIVO PARA O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA – PE

O Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) sediado no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, em conformidade com a Resolução/CD/FNDE nº 45, de 29/08/2011¹, e sua fundamentação legal, torna público o presente Edital, contendo as normas do Processo Seletivo para fins de complementação da Equipe formadora do Programa Escola da Terra PE.

1. Objetivo

Selecionar **supervisor de curso** e **professor-pesquisador** (formador), conforme descrito na Resolução CD/FNDE nº 45 de 29/08/2011, para atuar no *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo para Professores(as) de Escolas Multisseriadas do Campo e Quilombolas – Programa Escola da Terra PE*. O Curso presencial tem carga horária de 180 (cento e oitenta) horas vivenciadas em Alternância Pedagógica (tempo-universidade e tempo-comunidade).

2. Condição de participação

Ser membro do NUPEFEC. Os(As) candidatos(as) não vinculados ao Núcleo deverão solicitar a adesão na inscrição por meio de carta de motivação devidamente assinada, ficando o deferimento da solicitação condicionado à aprovação do Colegiado deste Núcleo.

3. Inscrição

3.1. As inscrições serão realizadas no período e horários constantes no cronograma (Cf. Item 9), no Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo – NUPEFEC no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (antiga casa de estudante). Rodovia BR 104, Km 59, S/N, Sítio Juriti, Caruaru, PE. CEP 55.002-970.

3.2. A inscrição poderá ser realizada pessoalmente ou por procurador(a), mediante a apresentação de instrumento de mandato registrado em cartório.

3.3. A inscrição poderá ser realizada por correspondência, via SEDEX com AR (aviso de recebimento), desde que postada até a data de encerramento das inscrições e recebida pelo NUPEFEC no prazo de 5 (cinco) dias corridos. O Núcleo não se responsabilizará por atrasos na entrega da correspondência.

3.4. A documentação (Cf. item 4) das inscrições realizadas pessoalmente ou por procurador(a) deverá ser entregue em envelope lacrado e assinado sobre o lacre. O envelope será aberto pela **Comissão de Seleção e Avaliação** constituída pelo NUPEFEC. Um protocolo de recebimento será entregue pela secretaria no ato da inscrição.

4. Documentação para a inscrição

a) Requerimento de inscrição devidamente preenchido e assinado. Para a função de **professor-pesquisador** (formador) deverá ser indicada a área de conhecimento (Cf. Item 6), em consonância com o perfil acadêmico e profissional exigido neste Edital.

b) Cópia dos diplomas e certificados da formação acadêmica. Serão aceitos certificados e declarações de formação em andamento, com previsão de conclusão até o final de fevereiro de

¹ <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3469-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-29-de-agosto-de-2011>.

2016, emitidos exclusivamente pela instituição acadêmica. A comprovação de conclusão neste prazo deverá ser feita, impreterivelmente, pelos(as) aprovados(as) no momento da convocação. O contrário implicará na anulação da aprovação e da convocação.

c) Currículo comprovado apenas dos itens/critérios exigidos neste Edital (Cf. Item 7). Outros comprovantes não serão considerados na avaliação deste processo seletivo.

d) Carta de motivação expressando as razões de seu interesse pelo Programa Escola da Terra e pela função requerida.

i. Os(As) candidatos(as) à **supervisor de curso** deverão mencionar a disponibilidade de 6 (seis) horas diárias (segunda-feira à sexta-feira) durante a vigência do curso, e nos momentos das reuniões da equipe formadora, formações nos tempos-universidade e seminários.

ii. Os candidatos(as) à **professor-pesquisador** (formador) deverão mencionar a disponibilidade para participar de todas as atividades da formação, conforme descrito nos itens 11.11 e 11.12 deste Edital.

iii. **Formatação do texto:** duas a quatro páginas; papel A4; margem superior, inferior, direita e esquerda com 2,5 cm, fonte Times New Roman, tamanho 12, entrelinhas 1,5.

e) Cópias do RG, CPF e comprovante de residência atual no nome do(a) candidato(a) (outubro, novembro ou dezembro de 2015).

f) Solicitação de adesão para os(as) candidatos(as) não vinculados ao NUPEFEC (Cf. item 2 deste Edital).

Observação: a autenticação dos documentos, em conformidade com os originais, será exigida na convocação dos(as) candidatos aprovados(as).

5. Bolsas, classificação e voluntariado

5.1. A classificação dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) (formador) se dará por área do conhecimento.

5.2. O(A) candidato(a) aprovado(a) será convocado(a) por ordem de classificação, em função da necessidade do curso e da disponibilidade de bolsas. Os valores das bolsas para cada função estão dispostos na Resolução CD/FNDE nº 45 de 29 de agosto de 2011: R\$ 1.300,00 para **professor-pesquisador** e R\$ 1.100,00 para **supervisor de curso**.

5.3. O número máximo de bolsas (mensalidade) limitado pelo FNDE é de 9 (nove) para a função de **supervisor de curso** e 7 (sete) para **professor-pesquisador (formador)**.

5.4. Esgotada a quantidade de bolsas para a função e área de conhecimento requisitada, outros(as) candidatos(as) aprovados(as) poderão ser convocados(as) pela coordenação do curso para atuar como voluntários(as), podendo ser contemplados(a)s com bolsas no caso de vacância. Neste caso, deverão dar ciência desta condição quando atender a convocação.

6. Áreas de conhecimento e vagas

6.1. Professor-pesquisador (formador)

Área 1: Educação do Campo: Princípios, Fundamentos e Políticas Públicas [1 vaga para bolsista e vagas para voluntários(as)].

Ementa. Educação Rural e Educação do Campo: rupturas, construção da identidade camponesa e de pertencimento; escola rural e escola do campo. O protagonismo dos Movimentos Sociais do Campo. A Educação do Campo no Brasil e, em particular, em Pernambuco: histórias de lutas, características do campesinato, identidade camponesa e suas transformações. Estudo do marco regulatório nacional e local da Educação do Campo.

Área 2: Ciências Humanas com enfoque na Educação do Campo [1 vaga para bolsista e vagas para voluntários(as)].

Ementa. Democratização do acesso à terra e a luta pela reforma agrária. Território camponês: aspectos históricos e geográficos. Relação local/global, rural/urbano e cidade/campo. Concepções de campo, território e cultura camponesa. O ensino é voltado aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas do campo e quilombolas.

Área 3: Ciências da Natureza e Educação do Campo [1 vaga para bolsista e vagas para voluntários(as)].

Ementa: *Cidadania, Tecnologia, Sociedade e Ambiente* (CTSA) e o ensino de ciências da natureza em escolas multisseriadas do campo e quilombolas. Integração entre os conceitos e conteúdos ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental e os saberes dos povos do campo. (Re)Produção e utilização de recursos didáticos e desenvolvimento de atividades experimentais que articulem os saberes científicos e das realidades do campo. O estudo é realizado em estreita articulação com os princípios da Educação do Campo.

Área 4: Agroecologia [vagas para voluntários(as)].

Ementa. Princípios da Agroecologia: valorização das distintas formas de saberes. Agricultura familiar e Desenvolvimento Rural. Agricultura sustentável: experiências agroecológicas coletivas e individuais. Articulação entre o meio ambiente, a biodiversidade, os agroecossistemas e a Educação do Campo. O ensino é voltado aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas do campo e quilombolas.

Área 5: Língua Portuguesa e Educação do Campo [vagas para voluntários(as)].

Ementa. Letramento e Alfabetização: fundamentos epistemológicos e socioculturais, características, possibilidades e limites. A linguagem enquanto manifestação da cultura dos sujeitos do campo. Língua oral e escrita: usos e formas. Alternativas metodológicas e didáticas para o ensino da língua portuguesa aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas do campo e quilombolas. O estudo é realizado em estreita articulação com os princípios da Educação do Campo.

Área 6: Linguagens Matemática e Educação do Campo [1 vaga para bolsista e vagas para voluntários(as)].

Ementa. Abordagens epistemológica (preliminares matemáticos e elementos históricos), didática (problemas e situações-problema) e cognitiva (concepções de alunos) de conteúdos e conceitos matemáticos inerentes aos campos *Números e Operações, Grandezas e suas Medidas, Geometria e Estatística*, ensinados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas do campo e quilombolas. O estudo é realizado em estreita articulação com os princípios da Educação do Campo.

6.2. Supervisor de curso: 1 vaga para bolsista e vagas para voluntários.

7. Perfil acadêmico e profissional

7.1. Professor-pesquisador (formador)

- a) **Para a área de Educação do Campo: princípios, fundamentos e políticas públicas:** licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Pedagogia ou outras licenciaturas; Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas e/ou Especialização lato sensu e/ou mestrado e/ou doutorado em Educação do Campo.
- b) **Para as demais áreas:** graduação e/ou licenciatura na área de conhecimento requerida ou em áreas afins; Aperfeiçoamento em Educação do Campo, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas e/ou Especialização lato sensu e/ou mestrado e/ou doutorado na área requerida ou em áreas afins.
- c) **Experiência** mínima comprovada de 72 (setenta e duas) horas como professor(a) no ensino superior (graduação, especialização, mestrado ou doutorado); e/ou experiência mínima comprovada 72 (setenta e duas) horas como professor(a) formador(a) em cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo e/ou coordenador(a) de atividades educacionais em Educação do Campo; e/ou experiência mínima comprovada de 5 (cinco) anos como professor em escolas multisseriadas do campo ou quilombolas.

7.2. Supervisor

Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia ou áreas afins; formação em Educação do Campo: atividades de extensão, disciplina na graduação e/ou curso de aperfeiçoamento e/ou especialização lato sensu e/ou mestrado e/ou doutorado nas áreas da seleção ou em áreas afins.

8. Critérios de Eliminação

- a) Requerimento de inscrição incompleto e/ou não assinado. A indicação da área de conhecimento é obrigatória para os(as) candidato(as) à professor-formador.
- b) Documentação incompleta ou recebida pelo NUPEFEC fora do prazo estabelecido neste Edital.
- c) Constatação, pela **Comissão de Seleção e Avaliação**, de qualquer irregularidade nos documentos apresentados.

9. Cronograma

Publicação e divulgação do Edital	06/01/2016
Período de Inscrição	11/01/2016 a 22/01/2016 9h00 - 12h00 e 14h00 -17h00
Divulgação da homologação das inscrições	27/01/2016
Divulgação do resultado da seleção	01/02/2016
Prazo recursal	02/02/2016 a 04/02/2016
Divulgação do resultado final da seleção	08/02/2016

10. Critérios de avaliação, percentual, nota e peso**10.1. Professor-pesquisador (formador)**Etapa 1: Perfil de formação (nota de 0 a 10) – Peso 4

Graduação na área da seleção (50%) ou em áreas afins (40%);

Aperfeiçoamento em Educação do Campo com carga horária mínima de 360 horas (30%);

Especialização lato sensu na área (30%) ou em áreas afins (20%);

Mestrado na área (30%) ou em áreas afins (20%);

Doutorado na área (30%) ou em áreas afins (20%).

Etapa 2: Experiência profissional (nota de 0 a 10) - Peso 4

Experiência mínima comprovada de 72 (setenta e duas) horas como professor(a) do ensino superior (50%);

Experiência mínima comprovada de 72 (setenta e duas) horas como professor(a) em cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo e/ou coordenador(a) de atividades educacionais nesta área (50%);

Experiência mínima comprovada de 5 (cinco) anos como professor(a) em escolas multisseriadas do campo ou quilombolas (50%).

Observação: Quando o tempo de experiência ultrapassar o mínimo exigido em 50% ou mais, o percentual previsto será acrescido de 20%

Etapa 3: Carta de Motivação (nota de 0 a 10) - Peso 2

Clareza, coerência e relevância da argumentação, correção e coesão no uso da linguagem escrita (ver os termos no item 4 deste Edital).

10.2. Supervisor de cursoEtapa 1: Perfil de formação (nota de 0 a 10) – Peso 7

Graduação nas áreas da seleção (40%) ou em áreas afins (30%);

Atividades de extensão em Educação do Campo (30%) ou em áreas afins (20%);

Disciplina na graduação ou mestrado em Educação do Campo com carga horária mínima de 45 (quarenta e cinco) horas (30%);

Aperfeiçoamento em Educação do Campo com carga horária mínima de 360 horas (20%);

Especialização lato sensu na área (20%) ou em áreas afins (15%);

Mestrado na área (20%) ou em áreas afins (15%);

Doutorado na área (20%) ou em áreas afins (15%).

Etapa 2: Carta de Motivação (nota de 0 a 10) - Peso 3

Clareza, coerência e relevância da argumentação, correção e coesão no uso da linguagem escrita (ver os termos no item 4 deste Edital).

11. Resultados

11.1. O resultado final do processo seletivo será expresso pela média ponderada das notas obtidas nas etapas previstas para cada função. Será exigida a média final igual ou superior a 6,0 (seis).

11.2. A classificação dos(as) candidatos(as), para cada função, será em ordem decrescente e por área de conhecimento, no caso de professor-formador. O desempate se fará por prioridade dos seguintes critérios: (1) nota obtida na primeira etapa; (2) nota obtida na segunda etapa.

11.3. O resultado da seleção, por ordem de classificação, será afixado na secretaria do NUPEFEC e enviado por via eletrônica para o endereço informado no requerimento de inscrição.

11.4. Para ter acesso às notas obtidas, os(as) candidatos(as) deverão protocolar requerimento à coordenação do curso, na secretaria do NUPEFEC, após a divulgação do resultado da seleção.

12. Disposições Gerais

12.1. A **Comissão de Seleção e Avaliação** será composta por dois professores da UFPE (membros do NUPEFEC), um representante dos Movimentos Sociais do Campo (membro do NUPEFEC) e/ou um representante da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação de Pernambuco.

12.2. Em caso de necessidade, a Coordenação do NUPEFEC reserva-se o direito de alterar o cronograma da seleção, comprometendo-se a afixar o comunicado na secretaria do Núcleo e informar aos(às) candidatos(as) por meio do endereço eletrônico informado no requerimento de inscrição.

12.3. Professores e técnicos administrativos da UFPE, que atendem as exigências dos perfis acadêmicos e profissionais, têm prioridade de participar do Programa Escola da Terra e não necessitam participar deste processo seletivo, tendo em vista que o ensino, a pesquisa e a extensão fazem parte de suas atividades institucionais. O(A) interessado(a) deverá dar ciência à coordenação do NUPEFEC antes da divulgação do resultado da seleção.

12.4. O(A) candidato(a) que desejar concorrer para **professor-pesquisador** (formador) e para **supervisor de curso** deverá realizar **duas inscrições**, atendendo às exigências de cada função, estando ciente que as duas não podem ser desenvolvidas simultaneamente. Para a convocação prevalecerá a ordem de classificação e os critérios de desempates constantes no item 10 deste Edital.

12.5. Conforme legislação vigente, não é permitido acumular bolsas do FNDE, cabendo ao(à) candidato(a) convocado(a) optar pelo Programa/Projeto pelo qual receberá bolsa e comunicar à coordenação do curso. O(A) candidato(a) que recebe bolsas de outras fontes pagadoras deverá informar à coordenação do curso se há compatibilidade de acúmulo. No caso de incompatibilidade, o(a) candidato(a) poderá participar do Programa Escola da Terra como voluntário(a), de acordo com os termos dos itens 12.12 e 12.15 deste Edital. Estas exigências são válidas também para professores(as) e funcionários(as) da UFPE.

12.6. Os comunicados e resultados do processo seletivo serão afixados no NUPEFEC e enviados aos(às) candidatos(as) por meio do endereço eletrônico informado no requerimento de inscrição. O Núcleo não se responsabiliza pelo extravio de comunicações eletrônicas, sendo de inteira responsabilidade do(a) candidato(a) acompanhar toda a comunicação sobre o processo seletivo.

12.7. Do resultado final do processo seletivo caberá recurso. O(A) interessado(a) poderá encaminhar um texto de até 2 páginas, devidamente fundamentado e assinado, à coordenação do NUPEFEC no prazo recursal.

12.8. A convocação dos(as) candidatos(as) aprovados(as) poderá ser realizada logo após a divulgação do resultado da seleção e ao longo do curso, conforme necessidade e disponibilidade de bolsas.

12.9. Os(as) candidatos(as) convocados(as) deverão apresentar os originais dos documentos para fins de autenticação das cópias entregues/enviadas na inscrição. O não cumprimento desta exigência implicará na anulação da aprovação e da convocação.

12.10. Um(a) candidato(a) aprovado(a) para **professor-pesquisador** (formador) em uma área de conhecimento poderá ser convocado(a) para outra, em função do perfil acadêmico e profissional e da necessidade do curso.

12.11. Os candidatos(as) aprovados(as) para **professor-pesquisador** (formador) poderão ser convocados(as) para atuar como **formador** (Cf. artigos 5º e 6º da Resolução CD/FNDE nº 45 de 29/08/2011), em função da necessidade do curso.

12.12. Os(as) candidatos(as) aprovados(as) e não contemplados(as) com bolsas poderão ser convocados(as) como voluntários(as) para realizar as atividades da função para o qual será convocado(a), como descrita na Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29/11/2011, e no projeto do curso aprovado pela UFPE e pela SECADI/MEC. Neste caso, o candidato deverá assinar um termo de voluntariado, comprometendo-se a realizar as atividades e a participar de todas as etapas do curso. As normas de voluntariado são válidas também para os professores e funcionários da UFPE.

12.13. Em função do perfil acadêmico e profissional, da necessidade do curso e da disponibilidade de recursos financeiros, os(as) candidatos(as) aprovados(as) neste processo seletivo poderão ser convocados(as) para realizar atividades administrativas e de apoio logístico ao Projeto Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação Escolar do Campo, previstas no art. 76-A da Lei nº 8.112 de 1990 e no Decreto nº 6.114 de 2007. O(A) atendimento à referida convocação implicará no cumprimento de todas as exigências institucionais para este fim.

12.14. O resultado do processo seletivo esgotar-se-á ao final do curso, previsto para setembro de 2016. Fica a critério das coordenações do Curso e do NUPEFEC (re)convocar os(as) aprovados(as) neste Edital para atuar nas próximas edições do Programa Escola da Terra PE e em outras formações continuadas de professores realizadas pelo Núcleo, ficando o bolsista ou voluntário submetido às exigências deste Edital e da UFPE.

12.15. O(A) candidato(a) que atender à convocação (bolsista e voluntário) se comprometerá a cumprir as atribuições descritas na Resolução CD/FNDE Nº 45 de 29/11/2011 e as previstas no projeto do curso aprovado pela UFPE e pela SECADI/MEC, acentuando-se: a participação nas formações de formadores, a atuação nas formações dos tempos-universidade e tempos-comunidade nos locais e datas acordadas com a coordenação do curso e com os representantes dos municípios atendidos e a orientação dos projetos de intervenção social e pedagógica.

12.16. As reuniões e formações da equipe formadora e os tempos-universidade serão realizados também nos sábados. O atendimento à convocação implicará no compromisso explícito de participar e/ou realizar presencialmente as referidas atividades nestes dias, para não causar prejuízo ao curso e aos cursistas. O não atendimento a esta exigência implicará na anulação da convocação e consequente desligamento do Programa.

12.17. O Programa Escola da Terra, por meio da UFPE, disponibilizará auxílio financeiro ao(a) bolsista e voluntário(a) que residir em Pernambuco, para custear as despesas com deslocamento, alimentação e/ou hospedagem, apenas quando as atividades da formação forem desenvolvidas fora do seu município de domicílio. Esta restrição se aplicará também para quem residir e desenvolver atividades do curso nos municípios da região metropolitana. Caberá ao beneficiário(a) prestar contas de todo auxílio recebido, por meio de relatórios e comprovantes e no prazo exigido pela coordenação do curso. O não cumprimento desta exigência implicará na devolução dos recursos financeiros à Universidade, nos termos institucionais.

12.18. A qualquer tempo serão anuladas a inscrição, a aprovação e a convocação do(a) candidato(a), se verificada a falsidade das declarações prestadas ou qualquer irregularidade nos documentos fornecidos.

12.19. A coordenação do NUPEFEC se reserva o direito de revogar este Edital, a qualquer tempo, por conveniência administrativa ou pela não liberação das bolsas pelo FNDE, comprometendo-se a comunicar os(as) candidatos(as) ou aprovados(as) por via eletrônica nos endereços informados nos requerimentos de inscrição.

12.20. Com a efetivação da inscrição, o(a) candidato(a) declara ciência e concordância irrestrita com todos os critérios, exigências e termos deste Edital.

12.21. Os casos omissos serão resolvidos pela **Comissão de Seleção e Avaliação** e pela coordenação do NUPEFEC, com base nos marcos regulatórios do Programa Escola da Terra e da UFPE.

12.22. Este Edital encontra-se disponível no seguinte endereço: <https://www.facebook.com/nupefec.ufpe/>.

Caruaru, 06 de janeiro de 2016.

Profa. Iranete Lima
Coordenadora do NUPEFEC/UFPE

ANEXO: REQUERIMENTO DE INSCRIÇÃO

À Coordenação do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo da
Universidade Federal de Pernambuco – NUPEFEC/UFPE.

Nome (completo e legível):		
CPF: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div></div>	RG: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"><div style="width: 10px; height: 10px;"></div><div style="width: 10px; height: 10px;"></div></div>	Órgão expedidor /Data de Emissão
Endereço (Rua, Avenida, Outro):		
Cidade:	UF:	CEP:
Fone(s):	E-mail:	

Com este requerimento encaminho toda a documentação exigida no Edital 01/2016
NUPEFEC/UFPE para seleção de:

☐ **Supervisor de curso**

☐ **Professor-pesquisador (formador)**

na área _____.

Declaro ciência e concordância irrestrita com os critérios, as exigências e os termos do
referido Edital. Declaro, também, que não tenho antecedentes criminais e que me
encontro em pleno exercício de meus direitos civis e políticos.

Solicito Deferimento.

Local:

Data:

Assinatura *(obrigatória e conforme carteira de identidade)*
